



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura infantil e juvenil
e temas polêmicos

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza
Maria Efigênia Alves Moreira



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E TEMAS POLÊMICOS



Organizadoras

Renata Junqueira de Souza

Maria Efigênia Alves Moreira



Formação de Professores
e as Práticas Educativas
em Leitura, Literatura e
Avaliação do texto literário





COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Junqueira de Souza
Leoneide Maria Brito Martins
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Adriana Jesuíno Francisco
Aldenora Resende dos Santos Neta
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Cássia Cordeiro Furtado
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Hercília Maria de Moura Vituriano
Isabela Delli Colli Zocolaro
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Maria do Carmo Alves da Cruz
Rosangela Valachinski Gandin
Roosewelt Lins Silva
Vânia Maria Castelo Barbosa

Expediente:

Arte da capa e margens das páginas: Roger Melo

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores, assim como as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes..

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação literária: literatura infantil e juvenil e temas polêmicos. *E-book (PDF)/* organização de Renata Junqueira de Souza; Maria Efigênia Alves Moreira. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026.
280 p.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VIII CILIJ - Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2026, UFMA, São Luís.
ISBN: 978-65-82655-09-8

1. Mediação literária 2. Literatura infantil. 3. Literatura juvenil 4. Temas fraturantes 5. Educação literária I. Souza, Renata Junqueira de II. Moreira, Maria Efigênia Alves III. Título.

CDD 372.4
CDU 028.5:3



COMISSÃO CIENTÍFICA

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE_IPVC)

Fernando Rodrigues de Oliveira –

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Rosa Maria Hessel Silveira –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS/ Neccso)

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Alcione Maria dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rafael Ginane Bezerra –

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fernando José Fraga de Azevedo

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Regina Silva Michelli Perim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Carola Vesely Avaria

Universidad de Santiago de Chile

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Ilsa do Carmo Vieira Goulart –

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Leonardo Montes Lopes –

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Daniela Aparecida Eufrásio –

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Cleudene de Oliveira Aragão –

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Leuda Evangelista de Oliveira –

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Felipe Munita

(Santiago, Chile)

Bru Junça

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)

APRESENTAÇÃO

VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - SÃO LUÍS, MARANHÃO

Entre mares, ventos e palavras, São Luís do Maranhão tornou-se, em 2025, território fértil para o encontro de vozes que acreditam na literatura como gesto de formação, partilha e transformação humana. Foi ali, entre ruas históricas e horizontes abertos ao Atlântico, que aconteceu o **VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Mediação Literária e Formação de Leitores**, reunindo pesquisadores(as), professores(as), escritores(as), mediadores(as) e leitores(as) em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Se em outros tempos o Congresso encontrou abrigo em diferentes cidades e instituições, nesta edição maranhense reafirmou-se sua vocação itinerante e plural, uma travessia que reconhece a diversidade cultural do Brasil e a potência das muitas geografias que compõem o território da leitura literária. Cada edição, como uma nova página, amplia o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo que a literatura circule como rio vivo entre diferentes comunidades leitoras.

O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte sensível entre textos e leitores, entre memória e imaginação, entre cultura e identidade. É nesse espaço de travessia que o leitor se forma, cresce e se reinventa.

Durante os dias do Congresso, conferências, mesas-redondas, comunicações e rodas de conversa fizeram ecoar múltiplas perspectivas sobre o ensino da literatura, a leitura literária e os desafios contemporâneos de formar leitores em um mundo em constante transformação. Foram momentos de intensa partilha intelectual e afetiva, nos quais a palavra literária se reafirmou como arte, linguagem e experiência humana essencial.

Este e-book reúne parte significativa dessas vozes que se encontraram em São Luís. Cada texto aqui apresentado é fruto de investigações, práticas pedagógicas e experiências de leitura que dialogam com os desafios e as possibilidades da formação literária em nosso tempo. Juntos, compõem um mosaico de reflexões que revelam a vitalidade da literatura infantil e juvenil e sua capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos culturais e educacionais.

Assim como o mar que banha a cidade anfitriã, a literatura também se move, ora em ondas suaves, ora em correntes intensas, levando consigo histórias, memórias e sonhos. E é nesse movimento contínuo que a leitura literária se fortalece como direito, como experiência estética e como possibilidade de humanização.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





Que as páginas que seguem sejam lidas como se percorre um caminho aberto: com curiosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro com o outro. Que cada texto aqui reunido encontre abrigo na memória dos leitores e se transforme em semente de novas práticas, novos estudos e novas formas de mediar a literatura.

Porque, afinal, formar leitores é também formar mundos.

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza

Coordenadora Geral do CILIJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILIJ



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





ÍNDICE

- 4 APRESENTAÇÃO**
Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 10 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**
Felipe Munita
- 18 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**
Rovilson José da Silva
- 24 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**
Cyntia Graziella G. S. Giroto
- 40 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 50 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 57 A CONSTRUÇÃO DAS FEMINILIDADES NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA BOLIVIANA: ANÁLISE DO DISCURSO NA OBRA *EL COLOR DE LA SAYA***
Tarissa Marques Rodrigues dos Santos
- 66 AMOR E MORTE NA LITERATURA INFANTIL: A AUSÊNCIA, O VAZIO E A RESSIGNIFICAÇÃO NO LIVRO “O CORAÇÃO E A GARRAFA”, DE OLIVER JEFFERS**
Maria Efigênia Alves Moreira,
- 74 ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DO LIVRO “A FLOR QUE USAVA LENÇO” SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM ONCOLOGIA PEDIÁTRICA**
Denise Martins Rocha
Maria Del Carmen Franco-Vázquez

- 80** **CHRIS E PATTY: PROTAGONISTAS TRANS EM LIVROS ILUSTRADOS ESTADUNIDENSES**
Sara Regina de Oliveira Lima
- 87** **(DES)ENCANTAMENTO DE NARRATIVAS AMAZÔNICAS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: TERRITÓRIOS SIMBÓLICOS DO IMAGINÁRIO NAS INFÂNCIAS**
Tânia de Miranda Santos
Marco Antônio da Costa Camelo
- 95** **EMPATIA E LITERATURA: O LIVRO *NINA E A FELICIDADE*, DE OSCAR BRENIFIER, NA SALA DE AULA**
Daniel Weller
- 104** **ENTRE FRATURAS E RESISTÊNCIAS: UMA LEITURA CRÍTICA DO CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO**
Sara dos Santos Ferreira
Emanuela Carla Medeiros de Queiros
- 113** **ENTRE O DESACONTECER E O ELABORAR: REPRESENTAÇÕES DA MORTE NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA**
Mônica Cardoso Silva
- 120** **ENTRE O TABU E A POÉTICA: A MORTE EM DUAS OBRAS DA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA**
Lucecleia Francisco da Silva
Viviane Tavares Furtado
- 128** **LITERATURA INFANTIL E TEMAS FRATURANTES: SOBRE A MORTE E O MORRER NO LIVRO *EU QUERIA PODER TE DIZER* (2024)**
Erick Colares Alves
Eunice Andrade de Oliveira Menezes
- 136** **LITERATURA INFANTIL E VIOLÊNCIA: MEDIAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO E SOCIOCULTURAL SOB A PERSPECTIVA INTERSEMIÓTICA A PARTIR DO CONTO “O PATINHO FEIO”**
Andreina Alves de Sousa Virginio



- 146** **LIVROS INFANTIS E SUA RELAÇÃO COM ADULTOS: DESDOBRAMENTOS DE UMA INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO**
Lilyan Pereira Moreira
Thais Regina da Costa de Jesus
- 152** **LIVROS QUE NARRAM MEMÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA DO ENVELHECIMENTO**
Kelly Natalina Marques dos Santos
- 160** **O BARBARISMO (NÃO) ILUSTRADO: O INSÓLITO EM MURILO RUBIÃO PARA JOVENS LEITORES**
Sandra Regina Albuquerque
- 169** **O BELO E O DRAMA NA LITERATURA PARA CRIANÇAS**
Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues
Sol Marins Cortez de Mendonça
- 177** **O COMING OF AGE EM *THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER* (1999): JUVENTUDE, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA**
Érica Sousa Torres
Ana Karynne Belchior Carneiro
- 185** **O LUGAR DA TANATOPEDAGOGIA NA LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES EM EXERCÍCIO E EM FORMAÇÃO**
Rah Abreu Amado Jasper Soares
- 192** **O POTENCIAL DA LITERATURA PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Thays Cristina Ribeiro Alves
Cristiana Dias Martins da Costa
- 200** **OS TEMAS FRATURANTES NO CONTO “EU QUERIA PODER TE DIZER”: UM ESTUDO DE CASO**
Hilda Maria de Freitas Neta
Diana Maria Leite Lopes Saldanha



**210 ENTRE FANTASIA E REALIDADE: TEMAS
POLÊMICOS EM O ICKABOG DE J.K. ROWLING**

Gabrielly Doná

Estela Aparecida de Souza

Isabela Delli Colli Zocolaro Turino

**217 QUANDO A LITERATURA ENCONTRA O SILÊNCIO:
A LEITURA COMO ESCUTA SIMBÓLICA DIANTE DO
DISCURSO CELIBATÁRIO INVOLUNTÁRIO (*INCEL*)**

Wagner de Menezes Vaz

**225 REALISMO MARAVILHOSO: UM RECURSO DE
ELABORAÇÃO DA MORTE NA LITERATURA
INFANTO-JUVENIL LATINO-AMERICANA**

Michaelly Pinheiro Soares

Tarcyene Ellen dos Santos Muniz

**233 MATILDA DE ROALD DAHL: ENFRENTANDO
RELAÇÕES PARENTAIS ABUSIVAS**

Valquiria Pereira Alcantara

**241 AMBIÇÃO, MORALIDADE E SOBREVIVÊNCIA:
AS IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS DE HOBBS,
LOCKE E ROUSSEAU EM A CANTIGA DOS PÁSSAROS
E DAS SERPENTES, DE SUZANNE COLLINS**

Luísa de Souza Mello

Débora Almeida de Oliveira



MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO

Felipe Munita

*Universidad Austral de Chile
Instituto Milenio para el Estudio de la Literacidad y el
Aprendizaje Transformativos (MISTRALL)*

EL POEMA: ENTRE EL MISTERIO Y LA EXPLICACIÓN

Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad (2018: 420).

Es evidente que la idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con un modo positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajeno al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos.

Sin embargo, en un llamativo contraste con esta idea de poesía, la investigación educativa continúa reportando la existencia de prácticas didácticas muy sesgadas y reduccionistas, entre las cuales una de las más comunes es la lección magistral en la que un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes. Lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo” (Xerri, 2016: 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto “guardián” del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Tal vez por eso es que existe tanto rechazo e incluso miedo a la poesía, tanto en las y los estudiantes como también en quienes la enseñan. Esto queda en evidencia en las palabras de esa profesora que una vez me dijo: “no entiendo la poesía, me complica, no sé qué hacer con ella en el aula... me genera hartor temor”. Sus palabras son solo un ejemplo entre muchos, para señalar las dificultades que atraviesa el poema cuando entra en la sala de clases y, en muchas ocasiones, comienza a ser “explicado”.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





Entonces: ¿tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado -único y singular- del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar voz al gran escritor argentino Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (2001: 104-105).

Una idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto, un sentido que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, el intento por “entender el significado” del poema parece ya no tener sentido. Llegados a este punto, es claro que la mediación de poesía debiese avanzar con otras coordenadas. ¿Cuáles son, entonces, esas coordenadas?

En otro lugar (Munita y Torres, 2024), intentamos proponer una síntesis teórica de las líneas de avance que parecen más prometedoras para hacer de la poesía una experiencia potente en la escuela. No obstante, en este texto prefiero mostrar una experiencia de mediación que, desde mi perspectiva, puede ayudar a entender esas líneas de avance desde la práctica pedagógica cotidiana.

Concretamente, presentaré a continuación una experiencia de educación poética desarrollada en la ciudad de Valdivia, sur de Chile, con un grupo de 3° año de enseñanza media (estudiantes de entre 16 y 17 años). Se trata de una secuencia didáctica sobre la poesía de Alejandra Pizarnik, cuyo producto final era una “Expo Pizarnik” que agrupaba una serie de objetos artísticos creados por el alumnado en torno a poemas de la autora argentina. Dicha secuencia fue co-diseñada colaborativamente por un grupo de docentes de enseñanza media, en el marco de un seminario-taller de educación poética desarrollado al alero de uno de mis proyectos de investigación. La descripción de algunos momentos de la secuencia, así como la visualización de una selección de trabajos elaborados por las y los estudiantes, sirve para abrir algunas líneas de reflexión que, desde mi perspectiva, pueden ser de interés para alimentar la discusión sobre la educación poética en nuestros días.

LEER POESÍA Y HABLAR SOBRE ELLA

Nos interesaba promover una experiencia de lectura anclada en diversas formas de encuentro con lo poético. Para ello, en la primera sesión se preparó un ambiente conformado por varias “estaciones de poesía”, las cuales agrupaban poemas de varios autores acerca de experiencias humanas como el amor, la identidad, el miedo o el viaje (aunque sin mencionarlas de modo explícito). La idea, aquí, era entrar a algunos de los grandes temas de la obra poética de Pizarnik, pero desde un espacio de lectura autónoma de otros poetas que también han abordado esas experiencias.

La docente a cargo del grupo (la profesora Mónica Munizaga, a quien agradezco su colaboración) ideó las estaciones intentando presentar los poemas mediante alguna propuesta artística que fuese más allá de la palabra en sí, pues esto serviría como modelamiento para el tipo de trabajo que se les



pediría como producto final de la secuencia. A modo de ejemplo, la estación sobre la palabra y el lenguaje incluía un texto del poeta mapuche Leonel Lienlaf, que relaciona la voz con el crepitar del fuego; este se presentó escrito en una caja de fósforos con la que se encendía una cerilla mientras se leía el poema (imagen 1). Cabe señalar que el hecho de ver a su profesora proponiendo un tipo de creación artístico-poética que luego les tocaría desarrollar, generó una especial motivación e interés en el alumnado.



Imagen 1. Creación artístico-poética.

Una vez que habían paseado por varias de las estaciones y que elegían la que más les había gustado, se generó una instancia de socialización a partir de una sencilla consigna: ¿qué tienen en común los poemas de nuestra estación? Así, la instrucción de intentar consensuar entre pares un título para la estación elegida ("Poemas sobre...") sirvió como disparador para un primer espacio de intercambio sobre su recepción de las obras.

En la sesión siguiente sucedió algo similar pero, esta vez, con conjuntos de poemas de Pizarnik en torno a las mismas experiencias humanas abordadas anteriormente. De nuevo, un primer espacio de lectura autónoma para el descubrimiento íntimo y personal de los textos, se acompañó luego con un plenario de conversación en torno a estos. Para dinamizar ese espacio, se utilizó una ruleta con varias consignas que, a modo de diversas "entradas" al poema (desde escoger versos

que nos parecen especiales hasta establecer conexiones con la propia vida), invitaban a las y los estudiantes a profundizar en ciertos aspectos de los textos leídos (imagen 2).

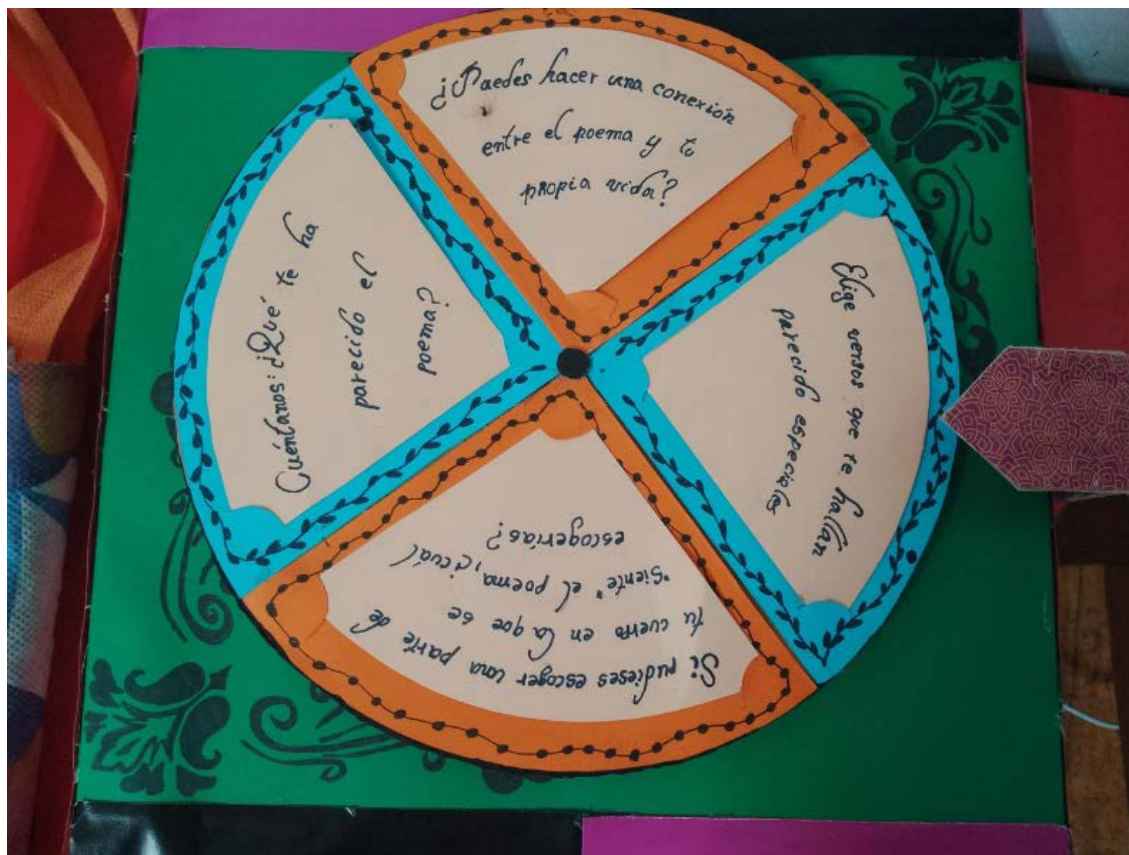


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

Poner en escena esa diversidad de entradas al texto nos parece especialmente relevante pues enseña que no hay un único modo de acercarse a la poesía, sino más bien que existen diversas formas de generar el diálogo personal con un texto poético (desde, por ejemplo, justificar en qué parte del cuerpo “siento” el poema hasta explicar ciertas sensaciones que nos deja lo leído). Por otro lado, dispositivos como estos permiten a las y los estudiantes aprender a conversar sobre los textos, ya que nos ofrecen maneras concretas para compartir la experiencia de lectura con otros. Ciertamente, este aprendizaje también fortalece la confianza que el alumnado puede necesitar al momento de leer y discutir sobre poesía.

En nuestra experiencia, tal vez lo más relevante luego de un largo tiempo de conversación “jugando” a la ruleta, fue la reflexión en torno a la trascendencia que puede tener el arte, en general, y la poesía, en particular, como una manera de expresar y vivenciar a nivel profundo ciertos sentimientos o experiencias de vida que no son fáciles de comunicar en el devenir cotidiano. En ese contexto sucedieron situaciones muy potentes, como la de un estudiante que nunca se había motivado con una experiencia lectora, y que esta vez expresó haber sentido una conexión muy particular con un poema





(“La jaula”) que, en sus palabras, le permitió hablar de lo que le estaba pasando y de cómo a veces él también se siente encerrado e incomprendido. O bien, la intervención de una estudiante al señalar que cada uno elige qué se apropia del poema, cuáles son los versos que le llegan, qué fragmentos son los que le resuenan y le hacen más sentido dependiendo de las experiencias que está viviendo.

Estas reflexiones se sucedían en la medida en que cada cual intervenía en torno a su poema favorito, intervención que muchas veces generaba réplicas o nuevas disquisiciones por parte de otros/as compañeros/as. En ese sentido me gusta pensar, con Sergio Frugoni, que la poesía convoca “una dimensión intersubjetiva”, en la medida en que “nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* en el poema” (2019: 191). Se trata, entonces, de pensar en lo poético como una experiencia enraizada en ciertos espacios vacíos o abiertos que, en ocasiones, nos gusta explorar en diálogo con otros.

EXPRESAR EL MONÓLOGO INTERIOR CON LA POESÍA

Luego de varios espacios de lectura de (y conversación sobre) poemas de Pizarnik, comenzó el proceso de decidir la forma de representar el poema que cada estudiante había elegido. El único requisito base fue pensar en formas de expresión que fuesen más allá de lo lingüístico (por ejemplo: dibujo, fotografía, collage, representación física, cápsula audiovisual, objetos...). Tomamos esta opción pues creemos que, en el contexto escolar, puede dar más juego abordar una poesía compleja y hermética como la de Pizarnik desde una perspectiva sensorial más que puramente analítica. Así, el trasvase hacia otras formas expresivas refuerza la vivencia de que la poesía no solo se lee y se analiza sino que también se escucha, se visualiza, se observa, se siente... A su vez, la dimensión sensorial también se vincula con aspectos interpretativos, en la medida en que las decisiones acerca de cómo representar un poema nacen del sentido que las y los lectores han construido sobre el texto.

En efecto, tanto los productos finales como la justificación que las y los estudiantes ofrecieron en torno a las decisiones que tomaron para elaborarlos, dan cuenta de potentes procesos de apropiación personal y de construcción interpretativa en torno a los poemas elegidos. Así por ejemplo, una estudiante abordó un poema breve a partir de la interacción de diversas formas de representación (ver imagen 3): un dibujo (con la transcripción del poema integrada) acompañado de un objeto intervenido (una planta con dos figuras de plastilina debajo) y un texto explicativo.

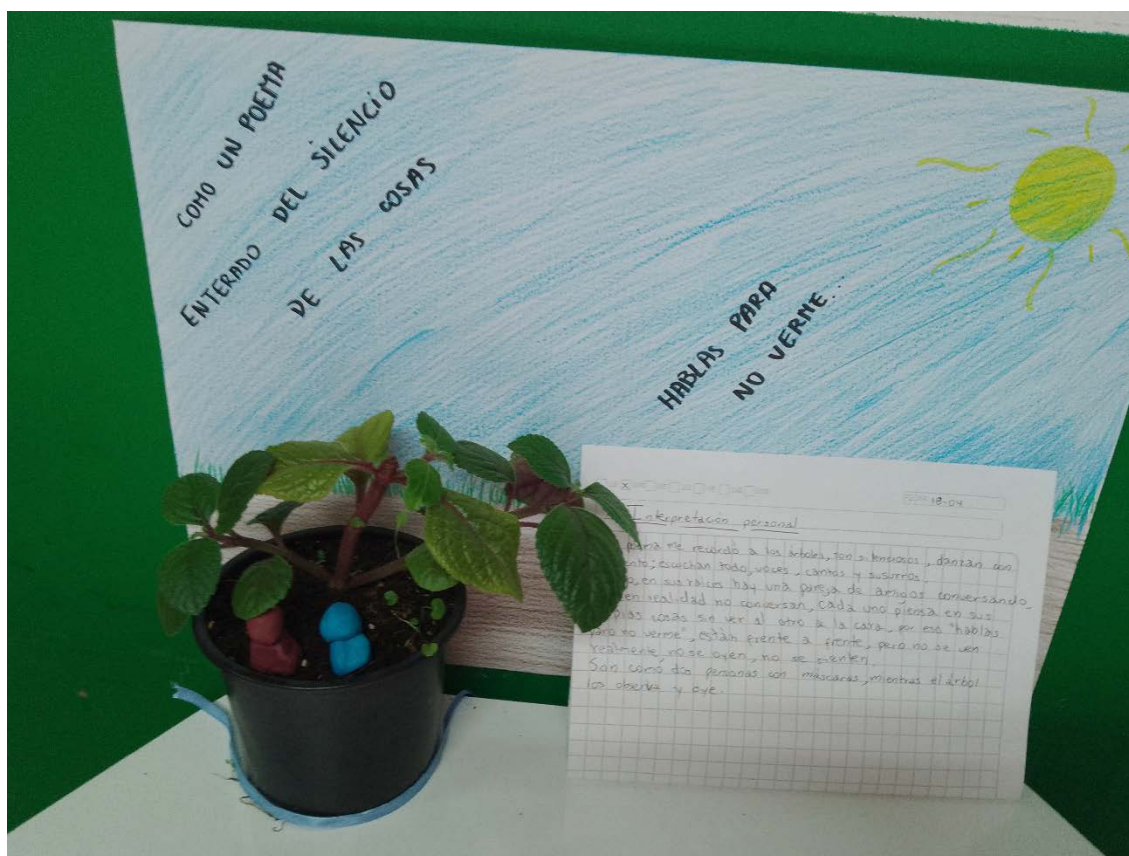


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

Su escrito dice lo siguiente:

El poema me recordó a los árboles, son silenciosos, danzan con el viento; escuchan todo, voces, cantos y susurros. Abajo, en sus raíces hay una pareja de amigos conversando, pero en realidad no conversan, cada uno piensa en sus propias cosas sin ver al otro a la cara, por eso "hablas para no verme". Están frente a frente, pero no se ven realmente, no se oyen, no se sienten. Son como dos personas con máscaras, mientras el árbol los observa y oye.

Este texto nos deja algunas huellas de aquel monólogo interior que la estudiante vivió con el poema. A su vez, concebirlo como parte de una propuesta creativa más amplia permite que los procesos de escritura reflexiva dialoguen con otras formas de abordar la experiencia poética y de hacer emerger la respuesta personal frente al texto. De ese modo, se logra un producto visual que funciona a la vez como representación de la intimidad de la lectora y como una suerte de propuesta museográfica para invitar a otras/os a leer el poema.

Esta idea de una propuesta museográfica también estaba a la base de la propuesta de otro estudiante, quien abordó el poema "La palabra que sana". Especialmente impresionado por la idea de que "cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa", su primera idea era llenar peceras o cubos transparentes con agua y hacer un juego de reflejos de esas transparencias, intentando abrir

una reflexión acerca de cómo el lenguaje se ve de unas maneras pero puede verse también de otras. Finalmente, dada la dificultad técnica que esto implicaba, optó por llevar esa idea a un dibujo que colgó junto al poema (a la manera de una “literatura de cordel”), propuesta que, en sus palabras, buscaba atender a la idea de la transparencia de una palabra que deviene otra cosa y otra más (imagen 4).

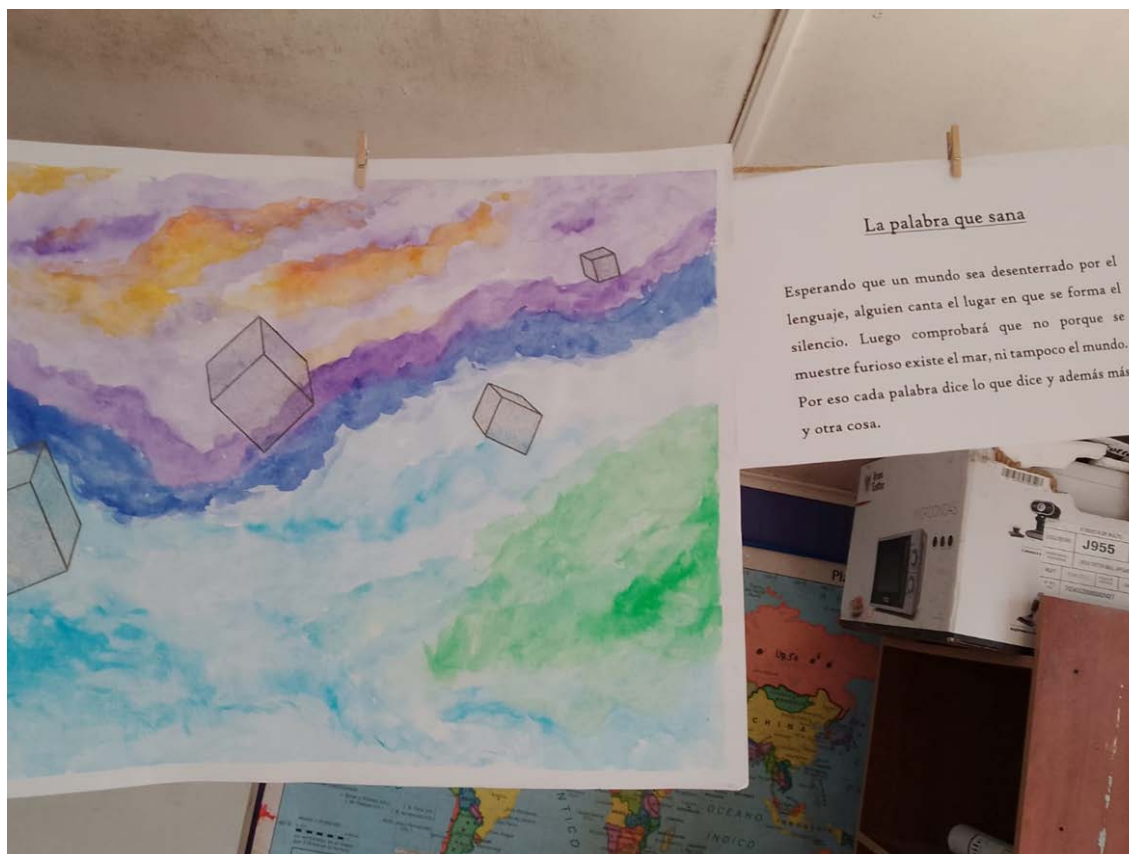


Imagen 4. Producto final de un estudiante

Volver a las producciones del alumnado, así como a sus propias voces en torno a estas, nos permite constatar la pujanza del diálogo entre lo dicho por el poema y lo que cada lector(a) aporta en el proceso de construcción de sentido cuando se apropia de esos versos. Esto nos recuerda aquello que dijera Octavio Paz cuando, hace muchos años, escribió: “Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos (...). Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (1972: 24). Nos parece, pues, que productos como estos no son sino una bella muestra de la convergencia entre el mundo que se abre en el poema y el mundo interior de quien a él se acerca.

PALABRAS AL CIERRE

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, no pocas personas nos manifestaron sus dudas y reticencias, señalando que la poesía de Pizarnik era demasiado compleja para llevarla al aula, que el alumnado adolescente no la entendería. Obviando aquí la cuestionable presunción de que la poesía





hay que “entenderla”, creemos que lo sucedido en esta secuencia demostró que es posible lograr una conexión profunda entre el alumnado y los textos poéticos.

Dicha conexión se demuestra en los productos aquí presentados, pero también la observamos en otras situaciones. La observamos, por ejemplo, en aquella estudiante que un día señaló “me enamoré de la poesía de Pizarnik”, y confesó que había buscado por su cuenta las cartas de la autora... para luego mostrárselas a varios de sus compañeros. O bien en aquel estudiante que comenzó a escribir poesía gracias a este proyecto, y que hasta hoy continúa haciéndolo. O en aquel compañero muy callado y tímido que, al finalizar la Expo Pizarnik, se quedó conversando a solas con la profesora para decirle que se sintió identificado con los poemas sobre el miedo (una de las “estaciones” ofrecidas), y que para él fue importante descubrir que la autora encontraba en la poesía una manera de expresar y canalizar sus propios temores.

Más allá de esto, interesa remarcar no solo el resultado final sino el camino seguido para llegar hasta allí, pues diría que en él hay ciertos aspectos que pueden ser de interés para la mediación sobre poesía. ¿Qué incluyó, pues, ese camino? Incluyó diversas formas de encuentro con lo poético, yendo más allá del tipo de acercamiento analítico que tradicionalmente ha primado en las aulas. Incluyó instrumentos mediadores que, como la ruleta, ayudaron a abrir conversaciones diversificadas en torno a lo poético. Incluyó espacios planificados para hablar con otros sobre los poemas leídos, sobrepasando así la recepción únicamente individual de los textos. E incluyó, también, la posibilidad de explorar múltiples formas de expresión del monólogo interior de cada cual con el poema. Todo ello ayudó a que, para muchos de estos estudiantes, la poesía finalmente deviniese experiencia. Una experiencia, como intenté demostrar, mucho más potente y movilizadora que buscar un sentido único para el poema y sus maravillosos misterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, J.L. (2001). **Arte poética: seis conferencias**. Barcelona: Crítica.

FRUGONI, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. **Catalejos**, 9 (5), pp. 181- 192.

MAIA, C. (2018). **Obra poética**. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.

MUNITA, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, 46(183), pp. 150-167.

PAZ, O. (1972). **El arco y la lira**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

XERRI, D. (2016) “Poems look like a mathematical equation’: Assessment in poetry education”. **International Journal of English Studies**, núm. 16(1), pp. 1-17.

BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Rovilson José da Silva

EDU/PPGCI-UEL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Biblioteca escolar e formação humana, esse título é uma tentativa de apreender aspectos que são amplos, complexos e construídos ao longo da história da humanidade, acerca dessa instituição que ainda não tem seu funcionamento pleno no cotidiano de nossas escolas.

A biblioteca é uma invenção humana, da civilização. E, portanto, a palavra utilizada para designá-la foi criada por mulheres e homens ao longo de nossa história. E vale a pena pontuar que interagimos com as invenções humanas como é o caso da biblioteca e que, assim, ao nos utilizarmos dela, ao inseri-la no cotidiano, torna-se mais uma ferramenta à formação de crianças e adolescentes, num mundo atual cujas telas digitais predominam.

A biblioteca contém acervo.

O que é um acervo? Como ele é construído?

Algumas variantes podem ser usadas para se pensar nesses aspectos, mas vou me ater apenas ao aspecto geral que carrega em si elementos as subjetividades individuais, ou seja:

o acervo é uma extensão do ser humano, do seu fazer, do seu conviver, dos estudos científicos, da imaginação e da criação estética.

Em 1972, no 4º Congresso de Leitura, realizado em Buenos Aires, o escritor argentino, Jorge Luís Borges, na época era diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires escreveu e proferiu a palestra *Bibliotecas, livros e leitura* que afirmava:

Dos muitos instrumentos inventados pelo homem creio que nenhum pode se comparar, nem sequer de longe, com o livro, porque os outros instrumentos são extensões, são mecanismos desse outro mecanismo que é nosso corpo [...] por outro lado, o livro é uma extensão de algo mais íntimo; o livro é uma extensão da memória e da imaginação [...]. (Borges, 1972, p. 3)

Então esse é ponto: o livro ou o acervo que compõe uma biblioteca é uma extensão do ser humano, ou seja, por meio de livros o humano se manifesta pela palavra de quem as escreveu, pensou, sentiu...imaginou...criou. Com isso, o livro dialoga com o passado, com o presente e com o futuro.

Quando atuei como mediador de leitura com turmas na Educação infantil e nos Anos Iniciais, na primeira visita que fazíamos à biblioteca escolar (BE) eu procurava apresentar assim para as crianças:

[...] *a biblioteca é o espaço que condensa um pouco de tudo que existe no mundo... muitas pessoas escreveram esses livros a partir de estudos que fizeram... com o talento artístico que têm inventaram histórias mirabolantes... Aqui tem histórias que surgiram antes de vocês nasceram; antes mesmo de seus pais... de seus avós terem nascido! Antes de Cristo, do começo do mundo... das estrelas...dos dinossauros... das máquinas mais velozes, enfim há muita coisa para descobrir aqui e vocês são os convidados para explorar tudo isso.* (Silva, 2009, n.p)



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



E, nesse contexto, como se pode compreender a humanização de crianças?

Pensar a humanização que a biblioteca pode trazer para as pessoas, especialmente, crianças e adolescentes...leva-nos a considerar como nos humanizamos.

A gente se humaniza no encontro, na convivência, nas trocas, nas relações com o outro ser humano e com aquilo que ele produz, cria e dissemina.

Cada escrita, cada história ou poema traz um pouco da natureza humana:

as belezas
as feiuras
os altos e baixos
e os dilemas humanos!
A compreensão de si,
do outro.
A convivência com outros mundos
que se parecem com o seu EU
e que não se parecem com você.
O desamor.
E o amor...que é uma de nossas bases de sustentação.

Com isso, somos instados a ir além do aspecto biológico com o qual nascemos: a memória, as funções psicológicas que serão desenvolvidas, atenção e percepção que contribuirão para o nosso desenvolvimento. (Miller,2020)

À medida que a criança está no mundo, o seu entorno está pleno de cultura que a leva além do aspecto biológico, inserindo-a no mundo da cultura, desenvolve seu pensamento, sua linguagem e, de acordo com as possibilidades e acesso ao legado que a humanidade produziu, produz, o ser humano vai se educando, vai se tornando humano.

Assim, a humanização também é uma construção social, cultural e que, portanto, deve ser cultivada, alimentada nas gerações que chegam, como é o caso das crianças, pois conforme Miller (2020, p.2) “[...] humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola pode ser um dos principais equipamentos que, em funcionamento, pode promover o encontro da criança com o livro e a leitura. Isso reforça a importância dessa instituição para a formação de leitores em nosso país. E, assim, a biblioteca no contexto escolar torna-se um instrumento fundamental, conforme dispõe o artigo o Art. 2º, da Lei 14.837 de 2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE):

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o **equipamento cultural** obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são [...]:



I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2025, n.p)

A biblioteca escolar pode ser considerada um instrumento de vanguarda, mas em nossa realidade brasileira ainda é difícil de encontrarmos uma rede pública de ensino bem estruturada, com rotina pedagógica consolidada e com profissionais habilitados.

BIBLIOTECAS: DOS ACERVOS ORAIS AOS ACERVOS ESCRITOS E IMAGÉTICOS

Hoje, estou aqui falando com vocês porque tive acesso a uma biblioteca durante minha infância e adolescência e que fez a diferença para a minha formação e dialogou comigo e com o mundo ao meu redor.

É provável que cada um daqui tenha sua história com alguma biblioteca pessoal, de um familiar, de uma pessoa amiga, do uso de uma biblioteca pública ou escolar.

Desde que fui instigado a pensar na temática para essa mesa, para este evento, passei por vários momentos de autorreflexão a respeito de outros que vieram antes de mim...e pensaram a biblioteca...

Antes de ser uma viagem para fora, para São Luís...iniciou-se uma viagem para dentro...

para dentro do leitor inacabado que sou

para dentro leitor que me constitui e constituo a cada dia.

Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa, em qualquer que seja o espaço, região em que ela esteja.

Quando me dei conta, estava num processo freiriano, ou melhor, quando Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra no Cole (Congresso de Leitura), em Campinas no início da abertura política e, década de 1980 a respeito da importância do ato de ler. Freire, didaticamente nos auxilia a compreender a relação **“mundopalavra”** e **“palavramundo”** no processo do ato de ler para se chegar à leitura. E para isso Paulo Freire leva o leitor a visitar aspectos de sua infância, a sua casa... ao seu quintal.....às árvores...às relações familiares, que o levaram do ato de ler ...à leitura.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal ampla que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo.

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minhas primeiras leituras. [...]

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



Na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos;

[...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos:

- o verde da manga-espada verde,
- o verde da manga-espada inchada;
- o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo,
- as pintas negras da manga mais além de madura. (Freire, 2021, p.21)

Daí resultou a afirmação que transcende gerações e que parece que é de cada uma de nós...de tanto que é repetida “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 2021, p.19-20)

Daquele contexto freiriano, não pude deixar de pensar na minha própria trajetória de leitor em formação, pois na infância, antes da apropriação da escrita, da leitura da palavra escrita, eu fui alimentado pelas histórias orais de meus pais:

- histórias de assombração no período da quaresma na zona rural;
- histórias que minha mãe contava quando estávamos na cama (que mais tarde vim a saber que era uma versão da “Moura Torta”);
- “emboladas” que meu pai trouxe do sertão da Bahia para o Sul, quando emigrou.

Tudo isso foi combustível para minha imaginação, para meu coração, para minha formação leitora.

E, depois que me apropriei da palavra escrita na escola, tive a junção do mundo oral de meus pais ao mundo das letras escritas. Os mundos se juntaram e ampliaram o meu estar-no-mundo. E, quando me encontrei com a instituição biblioteca, não tinha ideia de que seria para a vida toda.

Em 2005 escrevi um texto intitulado *Da primeira biblioteca, a gente nunca se esquece*, que trazia memórias da biblioteca pública de minha infância e adolescência em Alvorada do Sul -PR, cidade com 5 mil habitantes no interior do Paraná.

A cidade era igual a tantas outras do norte do Paraná, cuja população média era cinco mil habitantes. Naquele tempo, a biblioteca pública estava localizada em frente à praça principal e única da cidade. Essa praça sempre foi um dos orgulhos da comunidade, nela havia uma “fonte luminosa” que jorrava águas coloridas ao som de músicas românticas para o deleite dos namorados. Existia um parquinho para as crianças: balanços, roda-que-girava, foguete-escorregador, era bom. E a porta da biblioteca pública estava de frente para tudo isso, era só atravessar a rua.

Não sei se intencional ou não, mas era uma conjunção perfeita: biblioteca, parque, brinquedos, jardins. Tudo confluía para que a expressão humana fosse a mais completa possível naquele contexto. A atmosfera conspirava, eu nem percebia, para que me tornasse assíduo frequentador da biblioteca, de modo a fortalecer o leitor em potencial que existia em mim.

Passar manhãs e tardes ali, transformou-se numa região vasta de minha imaginação.



Ao todo, eram aproximadamente dez prateleiras, dispostas em duas direções do prédio, mas que me pareciam veredas extensas, longínquas que, de acordo com a temática dos livros armazenados, me levavam a olhar para determinada região da natureza humana, do globo terrestre, me deixava menos só no mundo. (Silva, 2005, n.p)

Ali descobri tantas coisas sobre o mundo: paisagens, doenças, poetas da Antiguidade, histórias de heroísmo, de vingança, sofrimentos, encontros e desencontros. Comecei a entender melhor o “ciclo da humanidade”. Nisso tudo, a maior descoberta foi sobre mim, eu mesmo.

O acesso àquela biblioteca durante minha infância e adolescência
me ofereceu fartura para o encontro com os materiais escritos e imagéticos,
lugar onde sempre me senti acolhido,
onde os livros não me eram censurados.

Ali eu podia “pegar/emprestar” o livro que eu quisesse,
fisicamente eu estava naquele espaço, entre aquelas paredes...
na minha imaginação eu estava em outras dimensões...reconhecendo outros mundos...
estava me preparando para a vida que eu iria viver...esta aqui!

Na Infância, a Dona Shirley, foi minha professora do 2º ano primário. Ela teve um papel fundamental na minha trajetória de leitor do texto escrito. Eu me sentia acolhido nas aulas dela.

Era a mulher mais encantadora que eu conhecia aos 8 anos. Delicada com os alunos...as horas da aula passavam sem a gente perceber. E, acima de tudo, foi a primeira pessoa a me emprestar o livro que eu quisesse...sem demonstrar medo em fazê-lo: de que eu o perdesse ou sujasse, pois eu morava na roça e chegava na escola com o calçado sujo de poeira, ou barro da terra vermelha do norte do Paraná nas roupas. Eram quase 20km todo dia até chegar à escola.

Aquela educadora ampliou meu mundo com os empréstimos dos livros do acervo da escola. A partir dali...eu levava os livros mais lindos! Mais grossos... e mais livros e livros! Nunca mais parei e isso me auxiliou a compreender o sentido de minha vida como leitor e, depois, como educador e mediador de leituras.

A convivência na biblioteca com seu acervo, com as pessoas que lá frequentavam, “lançou mundos no meu mundo” (Caetano Veloso, 2005, p.163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu, assim como de milhões de meninos e meninas do Brasil, embora tivesse pais trabalhadores, que cuidavam de mim em todos os aspectos que se pode oferecer a uma criança em desenvolvimento, eles não tinham condições econômicas para comprar livros, por isso o acesso à biblioteca pública, ou ao acervo escolar (BE) tornaram-se fundamentais para que eu tivesse acesso ao livro, à leitura.

E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

E, portanto, cabe a quem estiver no espaço escolar: professora ou bibliotecária deixar o livro chegar até a criança, pois isso ainda não tem ocorrido de forma plena nas escolas e nas bibliotecas.





Nessas palavras de transitoriedade, reitero que em cada fase da nossa existência é possível usufruir da biblioteca (escolar ou outros tipos) para estabelecer o diálogo com o humano que existe em cada um de nós.

E a biblioteca na escola é mais um dos instrumentos que contribuem para a formação da criança e do adolescente e, portanto, destaco:

- a importância de a criança ter acesso livre à biblioteca, de buscá-la nos momentos em que ela desejar estar lá;
- e, ao mesmo, tempo que haja momentos em que o acesso seja mediador pelo adulto: professor e ou bibliotecário.

Enfim, é importante oportunizar que as crianças e adolescentes tenham em sua rotina escolar o uso cotidiano, sistemático e livre da biblioteca, de maneira que os estudantes “percam tempo” lá dentro, folheiem, vejam as imagens, fiquem em silêncio consigo mesmas, devaneiem...se humanizem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORGES, Jorge Luis. Bibliotecas, libros y lectura. In: CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA IRA, 4., 1972, Buenos Aires. [Acta...]. Buenos Aires: Asociación de Lectura, 1972.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: **Nahum**, Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim 1, 2020, p.2. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. Da primeira biblioteca a gente nunca se esquece! **Infohome**, mar.2005. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=111. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. A volta às aulas e a biblioteca escolar. **Infohome**, fev.2009. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=416. Acesso em: 20 nov. 2025.

VELOSO, Caetano. Livros. In: FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno Antinomotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?¹

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP/Marília-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar nesta tarde, nesta universidade, na UFMA, é uma honra e alegria. Conhecer a Princesa do Tocantins, no Portal da Amazônia, é uma experiência inigualável. Ver de olhos vivos a Atenas Brasileira, dos azulejos, que há duas décadas conheci pelos queridos alunos do DINTER, os quais me apresentaram inclusive, indiretamente, o guaraná de Jesus, o rio, as redes, o nordeste brasileiro do Maranhão – é mesmo oportunidade única. Porque agora pude contemplar de perto um pouco de sua vastidão caleidoscópica, dos detalhes em miríades desta diversidade cultural, das riquezas da imaginação e do saber popular, que se somam a um patrimônio natural igualmente rico! Muito obrigada pelo convite e pela possibilidade de aqui estar presente.

Gostaria de começar reafirmando, e por que reafirmando? – porque falo disso em todo lugar: as crianças são o nosso bem mais precioso, a prova mais concreta de que a cultura e a linguagem também lhes pertencem. Tratar da temática proposta remete inicialmente a esta ressalva.

Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas para dismantelar a violência e semear sementes de liberdade – especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos.

É desafiador fazer uma reflexão dessa natureza diante da diversidade de produções e possíveis propostas de recepção das obras que evidenciem os temas chamados polêmicos na literatura para crianças, vindo de uma pesquisadora que não propriamente se debruça exclusivamente sobre esta temática.

O ENSAIO REFLEXIVO

Temas como a vida em lares de pais divorciados, a morte trágica de entes queridos, o abandono parental, a busca por aceitação em grupos, a violência nas ruas, a aceitação do corpo e da sexualidade, a orientação sexual, a gravidez precoce, os conflitos entre gerações, o sentimento de solidão e incompreensão, a dor do racismo, o bullying e a discriminação, a experimentação de drogas e álcool, a

¹ Trata-se de texto base de apresentação oral em mesa redonda intitulada “CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?”, durante o VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ – 2025: Mediação literária e formação de leitores, promovido pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Departamento de Biblioteconomia.



sufocação em ambientes emocionais tóxicos, a saúde mental, a desigualdade social, a fome, a guerra, a intolerância religiosa, dentre tantos outros assuntos frequentam as narrativas tidas como polêmicas.

Há aqueles que acreditam que talvez seja precipitado ou inadequado usar o termo ‘temas polêmicos’ e seus similares como ‘tabus, fraturantes, sensíveis, delicados, disruptivos, não convencionais, difíceis e tantas outras palavras para abordar esta questão. Eu tenho minhas dúvidas. E aliás, tenho uma pergunta prévia: Fraturante, difícil, polêmico para quem?

Na verdade, sabemos que o delicado, o fraturante, o disruptivo, o tabu está na cabeça do adulto; a criança está, por muitas vezes, apenas brincando e experienciando em seu mundo imaginário, simbólico, as tantas possibilidades de ser criança e viver sua infância conhecendo o mundo, o outro e a si mesmo.

Há um escritor venezuelano, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, também conferencista e docente, que possivelmente muito de vocês conheçam. Ele foi base para minha fala de hoje, junto de algumas outras vozes, que surgiram neste meu ensaio reflexivo. Falo de Fanuel Hanan Diaz, que nos diz em sua obra *“Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles”* (2020, p. 21), “o tabu, por si só é libertador, por sua condição de desafiar o poder”. Guardemos isso. Voltaremos as preciosas contribuições de Fanuel.

Precisamos também pensar quem é esta criança diante da criação literária (aqui a chamada polêmica). Ao falar de livro para infância, para criança, precisamos continuamente pensar no múltiplo, no plural, na coexistência de infâncias e crianças; nas singularidades de diferentes idades, realidades, contextos e culturas. Por isso, generalizações não cabem nesta abordagem.

Trago agora, para o diálogo Perry Nodelman (2020), outra voz essencial de nosso encontro, que tivemos a sorte de conhecê-lo, ainda que indiretamente, e as suas ideias, através de trechos e citações de Sophie Vander Linden, Maria Nikolajeva, Scott, Peter Hunt, e não faz muito tempo. Depois pude conhecê-lo, mais de perto, recentemente, por meio de uma publicação, há apenas 5 anos no cenário brasileiro, marcadamente expressiva e que reverbera em nossa reflexão: *“Somos mesmo todos censores?”* - pergunta instigante e intrigante.

Nodelman é um dos responsáveis por fazer chocar a própria voz sobre nossa palavra, nos fazer pensar em nosso ato responsivo e responsável como mediadores de leitura, e nos fazer pensar que pertencer a alguns grupos de crianças e não a outros previstos no endereçamento literário, provavelmente poderá ter um efeito profundo na forma como as crianças reagem à vida e à própria literatura. O que dizer, por exemplo, dos livros que não permitem o reconhecimento identitário de crianças negras, indígenas, pobres, imigrantes e tantas outras nas suas singularidades que lutam por compreender-se numa comunidade heteronormativa, machista, racista, sexista, xenofóbica, enfim, ultra conservadora em diversas dimensões?

Nos diz Nodelman (2020, p.50):

Quando as pessoas falam da inocência da infância, esquecem-se por exemplo dos 40 milhões de crianças no mundo que vivem nas ruas, sem lar, pais ou comida suficiente. A maioria das generalizações sobre o tipo de literatura com a qual as crianças conseguem se identificar implica o grau em que as pessoas **presumem que todas as crianças vivem as vidas confortáveis e protegidas dos norte-americanos brancos de classe média.** E embora as pessoas muitas vezes saibam que isso não é

verdade, elas conseguem esquecer quando falam sobre a escolha de livros. Elas também costumam esquecer — ou, talvez, tentam esconder de si mesmas — **o quanto a felicidade inocente, mesmo de crianças relativamente abastadas, é pura ficção.** (grifos nossos)

Isso é muito sério e nós não podemos nos furtar de pensar sobre isso. Parece que criamos, falsamente, um modo de educar as novas gerações sendo livres de dissonância ou conflito, ou do reconhecimento da pobreza ou da diferença cultural. Tal mundo inventou, por exemplo, uma infância que exclui a própria vivência de muitas crianças. A experiência de muitas crianças que sofrem abuso sexual ou físico, ou que são privadas de algum outro tipo de contexto em que possam manter sua suposta inocência².

Gostaria de chamar outra voz para entremear nossa discussão que está conosco há anos fazendo sua luz brilhar sobre os livros ilustrados e sobre todos nós e nossas crianças; figura ímpar, falo de nosso querido Roger, que nos alegrou nesta manhã do congresso.

Parece mesmo que nosso estimado Roger Mello gosta de desenhar asperezas, sem subestimar a habilidade de uma criança em reconhecer e compreender fenômenos culturais e imagens. O que dizer de suas obras de elevada qualidade estético-literária como “Meninos do Manguê” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

Isso é de uma sensibilidade inigualável, enxergar as diferentes infâncias e crianças e nos presentear, a nós adultos e às crianças, com a possibilidade de se ver e reconhecer na arte da imagem e da escrita. Tal atitude é para poucos ‘artistas autores-ilustradores’ com letras garrafais e douradas.

Ele não se lembra, mas eu sim, guardei no meu coração cada palavra que com profunda generosidade ele partilhou comigo na Biblioteca de Florianópolis, em evento da professora Eliane Debus há alguns anos atrás. Lá estava também Graça Lima, outra notável carregada de generosidade e humildade como Roger. Eu esperei e fui pedir um autógrafo: vontade que eu tinha de estar ao lado de um ídolo, mas não sei ficar ‘tietando’, todavia, bastou me aproximar e ele me contou com detalhes sobre como produziu ‘João por um fio’, as técnicas de onde havia se inspirado para compor a história, enfim, tudo como se nós já nos conhecêssemos há tempos.

Ele havia feito uma fala, pela manhã, original e enriquecedora. Por ela pude entender porque a expressão literatura infantil deixa Roger particularmente desconfortável. Mais do que categorizar um tipo de literatura, ela pode pasteurizar a escrita, ao partir da premissa de que a criança ou adolescente não pode entrar em contato com determinados temas, e temos que concordar com ele. Eu registrei em minhas anotações e reafirmei vendo e lendo entrevistas concedidas por ele:

² Faço um convite: para quem não assistiu, ainda, é tarefa obrigatória, e quem já assistiu, vale a pena revistar (agora junto da voz deste canadense tão engajado) um documentário antigo, mas muito atual que se articula as discussões aqui postas sobre infância – falo do curta-metragem brasileiro, premiado em várias instâncias: ‘A invenção da infância’ – da década de 80.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



“Foi há pouquíssimo tempo que se inventou a noção de um livro só para crianças, que o adulto não conseguiria ler. Mas desse livro a criança também não gosta. Ela vai abandoná-lo, porque falta o perigo. Ela quer a poesia, o lúdico. Mas também o conflito”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada)

Vocês concordam comigo, o quanto de verdade encerra esta afirmativa? O quanto Roger é um ilustrador, um escritor que pensa, reflete, cria, produz ancorado na realidade das infâncias dos nossos Brasis? Trouxe aqui pesquisadores, teóricos para o diálogo de nossa mesa e este pensamento-síntese tem o poder de traduzir tanto. Roger, obrigada por ser este representante de nossa cultura! Obrigada por enxergar nossas crianças! Obrigada por ser um ilustrador-escritor a frente de seu tempo e me auxiliar em minha fala de hoje! Responsabilidade imensa falar depois de amigos tão ilustres.

Pois bem. Poupar não é verbo na literatura de Roger. Seus personagens não recebem concessão ou têm temáticas maquiadas. O premiado livro “Carvoeirinhos” (2009), por exemplo, conta a história de um marimbondo que, na luta para manter sua casa e dar de comer à sua larva, se depara com um menino trabalhador da fornalha.

Enquanto ambos protagonizam micro batalhas em meio a barro e picadas, a história revela a dureza da rotina do menino, que queima suas mãos num fogo intenso, arde os lábios no cigarro para aplacar a dor e se esconde da fiscalização do trabalho com medo de perder seu ganha-pão. O trabalho infantil não é a temática, mas zune em todas as direções e violências sofridas tanto pelo pequeno inseto quando pelo menino protagonista.

Novamente palavras de Roger :

A literatura é a maneira mais efetiva de se fazer uma denúncia, sem torná-la panfletária.

Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger complementava, na ocasião, que essa literatura sem concessão cria o que chama de simulacro da realidade: a criança consegue desenvolver empatia, entendendo, à sua maneira, se determinada situação está errada, e como não reproduzi-la na vida real. Assim, ‘desenvolve sensibilidade com relação ao mundo, sem precisar de uma mastigação adulta dos temas’. Fantástico.

O autor-ilustrador encontra na militância da literatura uma forma de combate ao trabalho infantil e a outras violações. Quando em contato com o livro, a criança está longe da exploração e mais próxima do tempo a que realmente deve pertencer: o da imaginação e de descobrimento.

“Temos que encarar o livro como **objeto de ludicidade**. A criança devia estar lendo em vez de estar no trabalho infantil. Isso só é possível com políticas públicas mais firmes e com o envolvimento de todos na **militância por uma literatura mais acessível, que crie leitores participativos e críticos**”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger defende que a literatura, principalmente as obras que estão ao alcance e apreciação das crianças, tem que ser aquela que não se prive de contar histórias, por medo de enveredar em *aspe- rezas*:



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



“Não existe o tema duro. Existe o personagem, a história e a melhor maneira de contá-la. E para fazer isso, é necessário escrevê-la **sem julgamentos e filtros, fazendo-a atingível para a criança**, confiando na sua capacidade de interpretação. Sem esconder nada, para que esse pequeno leitor possa imaginar[...] Muitas vezes as crianças que vivem em situações de desigualdade ou pobreza não se reconhecem nos livros que leem. Suas casas não têm chaminés ou são feitas de tijolos como as dos contos tradicionais” (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

No site *Criança livre de Trabalho Infantil* encontramos a experiência com meninos da escola Municipal Vieira Fazenda, e grande alegria que foi quando descobriram o livro *“Meninos do Manguê”* (2001) na sua biblioteca. Seu colégio fica na região de Marambaia, no Rio de Janeiro, e a atividade de coleta de caranguejos é o modo de sobrevivências das famílias.

A partir dos livros, os meninos e meninas realizaram textos, peças de teatro e música ligada ao ambiente aquático do manguezal. Um trabalho importante de autoestima, de finalmente reconhecer-se na literatura. *‘minha casa é assim, esse modo de vida eu conheço!’* - palavras das crianças e isso faz toda diferença na sua percepção de mundo, pois não se sentem mais excluídos.

Vejam quão apropriadas são tais vozes. Notadamente as falas de Roger Mello, retomadas para nosso ensaio-reflexivo, já em grande parte respondem ao mote de nossa mesa redonda *Censura e temas polêmicos na literatura: como abordá-los com as crianças?*

Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar a leitura de determinados textos, criando censuras.

Segundo Nodelman (2020, p. 13) “o que um menino de quatro anos acha difícil, outro pode desprezar por ser simples demais, dependendo de sua personalidade, inteligência básica e experiência prévia com os livros e com a vida”. Para o autor, essa proibição generalizada acaba privando muitas crianças de experiências enriquecedoras no contato com a literatura, por se acreditar que a idade é fator determinante para lidar com determinado conteúdo – mais do que vivência, maturidade ou experiências leitoras prévias. Chama ele atenção, agora, para a idade. E devemos nos perguntar: será ela apenas cronológica?

Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre aproximativas.

A prática de categorização da literatura infantil em faixas etárias, também é utilizada pelo mercado editorial, e passa a ser replicada por educadores e, inevitavelmente, por aqueles que compram os livros, como os pais ou responsáveis pela criança ao pedir indicação em uma livraria ou consultar a indicação etária em sites de venda de livros, por exemplo. Essas práticas causam nos adultos a convicção de que sabem como proteger a criança do que é considerado apropriado ou inapropriado.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



Nodelman (2020) adverte em seu livro que o simples fato de existir uma categoria de livros “para crianças” acaba gerando uma censura espontânea. Segundo ele, se somos de alguma forma censores dos livros para crianças, é porque nossas pressuposições sobre a infância, e por conseguinte também sobre a literatura infantil, são inerentemente censoras.

[...] Alguns séculos atrás, tal literatura sequer existia, e por uma boa razão: as crianças não eram consideradas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitar de uma literatura especial. Tal necessidade emergiu apenas quando começou realmente a parecer que elas possuíam necessidades significativamente diferentes, necessidades quase sempre definidas em termos de sua relativa vulnerabilidade e da consequente obrigação dos adultos de protegê-las de um conhecimento completo e perigoso do mundo. (Nodelman, 2020, p. 32)

Mas, bem sabemos, os livros que abordam temáticas polêmicas, fraturantes, difíceis, por si só, não têm a intenção explícita de invadir o mundo do leitor para perturbá-lo, nem pretendem destruir a sua tão questionada inocência.

Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado socialmente, solidário, precisa reconhecer, nos diz Fanuel Hanan Díaz, “o mundo em que habita, em suas contradições, em sua dualidade, para que possa enfrentá-las e integrá-las com inteligência e sabedoria”. (Díaz, 2020, p. 95)

Para Hunt (2010), que também faz coro com Nodelman, a concepção dos autores de livros infantis busca romper com uma ideia, ainda presente na sociedade contemporânea ocidental, de que a literatura infantil tem o papel de formar as crianças em conformidade e obedientes a valores, normas e regras estabelecidas pelo mundo adulto.

Ao contrário, autores-ilustradores como Roger Mello, percebem as crianças como sujeitos de direitos, que participam ativamente da vida social e que, portanto, são produtoras de cultura. A criança é vista, nessa concepção, como alguém que interage com os objetos culturais e, a partir dessa interação, constrói significados particulares, sendo influenciada e influenciando o processo de produção das culturas humanas. É com essa noção de criança desejante, crítica e singular que os autores de livros de qualidade parecem dialogar. Quando investigamos e conhecemos tais livros, observamos temáticas do cotidiano, das relações humanas, das alegrias e também das dores vividas pelas crianças. Nesse sentido, podemos nos perguntar: se a realidade das crianças não é protegida, por que então mascarar a literatura infantil se ela é fruto das relações sociais, do cotidiano das pessoas?

As temáticas sociais são uma das mais presentes na ficção realista infantil da atualidade. Alguns exemplos são a defesa das minorias, assuntos ambientais, a não discriminação devido ao sexo ou à raça, temas relacionados à política, dentre outros. Livros infantis dessa natureza evidenciam o reflexo sociocultural ou a intenção de comunicar valores sociais, muitas vezes com uma abordagem crítica em relação a essas mensagens.

O que dizer por exemplo, de um já clássico da nossa literatura “Cena de Rua” de Angela Lago? Por si só a obra traz temáticas muito importantes, como medo, violência urbana, pobreza, preconceito,



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





diferenças sociais, invisibilidade social, trabalho infantil etc. Vê-se, inclusive, como a pluralidade de infâncias é um ponto importante da obra: em vez de uma infância única, deparamo-nos com várias infâncias ou, ao menos, duas. A vida da criança que vive na rua é muito diferente daquela que está dentro dos carros.

Diante dessas reflexões podemos concordar com Fanuel Díaz, que os recursos estéticos das obras literárias infantis contribuem com a construção de um espaço simbólico – e, portanto, seguro – que intermedeia o trato de temas difíceis (Díaz, 2020, p. 79). A inclusão de temas reais em obras literárias é uma forma de espelhar a realidade de muitos leitores, ajudando-os a encontrar, na ficção, semelhanças com sua vida. Assim podemos relativizar:

1. talvez os pequenos leitores não consigam compreender a sexualidade, mas conseguem compreender o amor – como exemplo trago a obra *‘Clara e o homem na janela’* de Maria Teresa Andruetto e Martina Trach (2020).
2. podem não compreender um estigma que começa em casa, mas descobrem que têm o direito de ser como são, conquistando sua identidade, deixando de dar importância às etiquetas que tentam rotular gestos e comportamentos infantis – vejamos a obra *‘A história de Júlia e sua sombra de menino’* (originalmente produzida em 1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel (2011).
3. podem estar distantes do entendimento sobre orientação sexual ou da identificação com um gênero específico, mas se aproximam de forma lúdica da percepção do direito de ser como se é, fugindo de estereótipos sobre o que é ser mulher ou homem e dos papéis atribuídos a cada um. A obra *“Julián é uma Sereia” (Julian Is a Mermaid)*, de Jessica Love (2021) é expressiva desta afirmação.
4. talvez não consigam entender o divórcio, mas podem aprender a viver em duas casas distintas, amando seus pais. *“Lá e aqui”* de Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015) é um bom exemplo.
5. talvez não consigam entender a invisibilização da infância e a urgência imposta pelo mundo atual que posterga a convivência familiar, mas conseguem sentir o amor dos pais. O livro *“Papai Ó”* (2024) é um magnífico retrato produzido por Marcelo Tolentino.
6. podem não entender a morte, mas conseguem sentir a ausência, a saudade, validando seus sentimentos e valorizando as boas memórias. Há um fascinante exemplo elaborado por Wolf Erlbruch *“O Pato, a Morte e a Tulipa”* (2009).
7. podem não ser capazes de entender as razões que tornam as sociedades injustas, mas conseguem identificar-se com a história de uma criança de rua e reconhecer a sua fome e abandono. O premiado *“Cena de Rua”* de Angela Lago é espelho desta assertiva.
8. podem não entender a invisibilidade social, mas podem ter o superpoder de enxergar os marginalizados, pessoas que os adultos ignoram em situações cotidianas (idosos, moradores de rua e trabalhadores em serviços precarizados). Tino Freitas e Odilon Moraes criaram obra sensível desta temática *“Os Invisíveis”* (2021).

9. podem não compreender as raízes econômicas e políticas da má distribuição de renda, mas tem possibilidade de sentir a vida pulsante pela janela (da diversidade cultural) em uma favela. O vencedor do Prêmio Jabuti de 2020, *"Da minha Janela"* (2019) de Otávio Júnior é o eleito para exemplificar este tema.
10. podem não compreender as forças da ordem e os abusos de poder, mas a solidariedade e a empatia, sim. Nada melhor, como exemplo, do que o alegre e festivo *"Daqui Ninguém Passa!"* (2016) escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo P. Carvalho.
11. talvez estejam longe de reconhecerem o ódio racial, os genocídios ou a ambição de poder, mas identificam neles uma raiva descontrolada. Dentre diversas obras podemos citar três: *"Amoras"* (2018) de Emicida e Aldo Fabrini; *"O menino Nito"* (2006) de Sonia Rosa e Victor Tavares; e *"Betina"* (2009) de Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento.

A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta Hanan Diaz (2020) sustenta neste mecanismo uma de suas chaves mais sólidas, a partir da qual encontra sentido e definição: a capacidade de redefinir o óbvio.

Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura um ambiente (falsamente) seguro para as crianças. Dessa forma, as escolas e os responsáveis que optam por tais obras tiram das crianças a riqueza da experimentação e vivência de emoções por meio da literatura. O ocultamento ou a negação nunca deixaram que coisas ruins deixassem de acontecer; a dor, a perda, o sofrimento, ou o medo, por exemplo, não deixaram de existir porque evitamos falar sobre eles.

Muitos contos clássicos têm passado por um processo de "higienização" em relação ao original, bem sabemos, visando suprimir trechos que possam "corromper" o pequeno leitor – isso acontece em outras mídias para além da literatura, como em filmes e peças de teatro. Mas, pensemos juntos, as histórias infantis 'servem' é justamente para mostrar o lado "feio" da vida de forma adequada à maturidade leitora das crianças, que entram em contato com sentimentos vistos como negativos através da fantasia, do fantástico, do irreal.

A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes dos responsáveis indignados. Ou seja, manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível.

Em *"Somos mesmo todos censores?"* (2020, p. 23), Nodelman reforça ainda: "Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas". Enfim, menor deveria ser a preocupação com





livros cuidadosamente escolhidos do que com o bombardeio de informações que recebemos sem poder de escolha.

Vê-se, portanto, que é inevitável tentar proteger as crianças do mundo caótico e perigoso em que vivemos. Cedo ou tarde, elas se depararão com situações frustrantes ou em que sentirão medo, tristeza, ou qualquer outro sentimento considerado “ruim” e causador de alguma “fratura” emocional. Sendo assim, o mais sábio a se fazer é justamente trabalhar tais temáticas consideradas “difíceis” por meio de formas lúdicas, como o é o livro infantil.

O mais desafiador parece ser como realizar práticas de leitura literária nesta direção das crianças reais, desejantes, de maneira a ser possível fazer a estética das obras contribuir para a apreciação e compreensão de temas vistos como difíceis, polêmicos na literatura.

Em sala de aula, livros que tratam desses temas podem gerar respostas emocionais inesperadas dos leitores, além de muitas mães e muitos pais que vão às escolas com intuito de vetar essas leituras. De que forma, então, os educadores podem justificar essas leituras aos responsáveis pelas crianças, que as consideram inapropriadas? Penso, então, que o grande desafio sejam as estratégias a serem utilizadas nesse processo.

Os bons livros, segundo Hanan Díaz (2020, p. 96), não se esgotam na primeira leitura; sua releitura é essencial, para que possamos olhar a narrativa sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, mães e pais de crianças contestam certas obras sem nem terem lido a história. É muito importante que professores façam a mediação com os pais, mais do que com a própria criança – já que são os adultos que carregam a censura consigo. A literatura infantil tem a capacidade de absorver qualquer tema da condição humana como já foi dito.

Mesmo porque sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

O certo é que, como aprendemos com o círculo bakhtiniano, se o signo reflete e refrata a existência em formação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam. Então, podemos dizer que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias é o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumem, portanto, profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.

Para os filósofos da linguagem o signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura.

Concebemos, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível, sempre! A palavra artística (aqui entendida como o enunciado escrito e enunciado visual) inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. É assim que



enxergamos as novas produções literárias, dentro dos temas ditos polêmicos, como recriação da base, recriação da realidade das relações sociais.

Então repito: sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

Nesta perspectiva sempre haverá temas difíceis, sempre haverá temas censurados, polêmicos, fraturantes. E sempre haverá adultos preocupados com as crianças em formação. Então, que tenham opções de qualidade para ingressar em territórios indissociáveis, é o que nos diz Fanuel (Díaz, 2020, p. 145). É justamente essa qualidade desafiadora inerente às obras polêmicas que abre caminho para conversa e permite uma diversidade de opiniões a partir das sensações que a leitura causa em cada um dos leitores.

Talvez esta seja uma qualidade inseparável destes livros, o seu poder de chocar e ressoar, porque não deixam o leitor parado, comovem-no e impelem-no a formar opiniões. (Díaz, 2020, p. 96).

Ainda no que diz respeito à mediação, gostaria de fazer uma ressalva que para mim é crucial: não é preciso que, necessariamente, esperemos que determinada situação aconteça para lermos histórias com temas considerados difíceis para ou com as crianças. E, por outro lado, essas narrativas, no fundo, são como quaisquer outras - nos disse lindamente Marina Colassanti em evento da UERJ, organizado pela querida professora Regina Michelli, essas literaturas 'apenas dão mais foco à realidade da vida'.

Falando do desafio das práticas, penso que a forma apropriada, portanto, vem justamente da leitura dialogada, compartilhada, portanto, da conversação literária, do valor da escuta neste encontro literário.

É importante que, no momento da mediação, da conversação literária (aqui falo da perspectiva de Chambers, 2023) fazer valer o valor da escuta (e da abordagem de Cecília Bajour, 2012, 2023) a fim de que as crianças tenham suas livres interpretações, propiciando diálogos e quebrando expectativas de responder o considerado certo, dado que cada um tem sua própria experiência, seja criança ou adulto; pois leituras compartilhadas acrescentam diferentes olhares e vivências sobre um mesmo tema.

Tudo isso lembrando que um encontro é mais do que choque entre dois outros, dois diferentes, entre um tu-eu afetantes, é uma troca em que saímos sempre outros pelos afetamentos refratados ou os afetos que absorvemos quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, a troca genuína ocorre. E eu falo, aqui, dos bons encontros, das boas trocas de um encontro alegre, de um encontro feliz, que é aquele que aumenta a nossa potência de falar, de agir, de sentir; porque um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Onde palavras não podem ser ditas. Por isso um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes. E podemos então dizer que quando um tu encontra um outro eu, não apenas corpos se encontram, uma consciência encontra outra consciência, uma ideia encontra outra ideia, e, podemos dizer, tanto acontece na relação que as duas se compõem para formar um todo mais potente.



Nas leituras do círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1992) passei a olhar com cuidado para a potência dos encontros no movimento do humanismo da alteridade. E o encontro com a palavra literária não é diferente. Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras, porque é no humanismo da alteridade que forjamos a nossa capacidade de ler. É no jogo das negociações; no uso da palavra; na conexão com minhas experiências vindas do mundo da vida vivida com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento pra valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante das necessidades de ler criadas, dos sentidos atribuídos. Diante de tudo isso, e não exatamente nesta ordem, vamos construindo nossas histórias de leituras na assunção de nossa história de leitor.

Então, a mediação literária tem o potencial de enriquecer as conversas com as crianças, ao apresentar, por exemplo, caminhos da mente leitora e as estratégias de leitura que lhes fornecerão experiências literárias, cheias de sentido e humanizadoras. Inclusive porque, para tanto, os aspectos materiais e visuais das obras precisam ser conhecidos pelas crianças. A literatura infantil traz muitos exemplos de temáticas relevantes que abarcam os chamados temas delicados de forma sutil, fluida, proporcionando engajamento na leitura por seu belo entrelaçamento entre texto, projeto gráfico e ilustrações em genuínas experiências estéticas.

Um dia, após uma banca na Unicamp, escutei do próprio Odilon Moraes outro grande mestre das imagens (a pesquisa era sobre suas obras) ‘ser mais importante como se conta, do que o que se conta’.

Aludir e não nomear diretamente implica um modo de contar que exige enormes habilidades para trabalhar sobre o explícito. Nesse sentido, muitas vezes sobrecarregar uma história com detalhes para torná-la mais vívida pode enterrar a alma de uma narrativa. Aludir em vez de apontar diretamente, trazer elipses que abrem espaço à interpretação, metáforas visuais e representação da perspectiva são alguns dos recursos que o professor pode e deve aprender a explorar no âmbito da “ficcionalização” da realidade retratada por meio dos temas polêmicos. Os recursos que ilustradores e escritores nos ofertam garantem abordagens mais simbólicas e poéticas, espaços-tempo nas páginas dos livros onde reconhecemos uma parte da nossa humanidade e fortalecemos o nosso encontro com a densidade do significado.

Essas boas obras, como as que citamos anteriormente e projetamos nos slides, permitem o diálogo com o leitor adulto, a partir de uma obra considerada do universo infantil, o que configura o que os pesquisadores tem chamado de voz narrativa dual, pois é aquela que conversa com o adulto e com a criança simultaneamente, sem que o mediador circunscreva-se unicamente entre o narrador e o ouvinte (a criança), ou seja, o par literário “inscrito” no texto, como era comum em publicações dirigidas às infâncias de antigamente (Colomer, 2003, p. 98). Esse é um aspecto que atribui qualidade à narrativa, pois dialoga com ampla faixa etária, fazendo com que importe mais a mensagem que o destinatário.

A reflexão caminha agora adornada por palavras de Cecília Bajour (2012 e 2023) colaborando para pensarmos nas abordagens de leitura literária com temas sensíveis. Segundo a pesquisadora, os modos do silêncio são múltiplos na arte. Seguir e descobrir as pistas do que está calado, sugerido, dito ou mostrado apenas em parte expande as possibilidades de interpretação e enriquece



os caminhos da leitura. Ao lermos diversos textos artísticos somos convidados a ativar estratégias significativas para fazer laços entre o que está e o que não está. Atuamos como detetives e artífices de sentidos escondidos.

No sentido contrário ao excesso no que é dito e mostrado, certos livros trabalham minuciosamente os mapas do silêncio. Abordam a condensação do poético, convidam a esperas, questionamentos, privações e jogos retóricos que apelam à sugestão sem dizer ou mostrar nada, como peças de um maquinário silencioso que busca encontrar equilíbrio entre a presença e a ausência. Ao refletirmos sobre os livros ilustrados, o silêncio apresenta-se um componente vital da musicalidade e espacialidade da poesia. As pausas dentro e ao final dos versos, os espaços em branco desenhados na configuração espacial dos poemas, a gradação da informação no que é dito e como é dito, as opacidades, as manifestações do metafórico e do metonímico: o silêncio é necessário para entrelaçar o que é dito com o que não é, o que casa muito bem com a afirmação de Odilon Moraes a que me referi.

Esses conhecimentos são muito poderosos no trabalho de mediação, tanto em relação à seleção de textos, quanto aos modos de intervenção em situações de leitura. Saber compreender os textos e os leitores permite o surgimento de diferentes manifestações de silêncio dando espaço a múltiplas vozes. Afinal, os significados são sociais e nunca definitivos.

Defendo, portanto, que para trabalhar com os temas sensíveis/fraturantes os professores precisam tornar-se mediadores qualificados, porque quanto se apropriarem das questões técnicas relativas a construção formal dos livros e de outros objetos culturais (como são feitos, a construção das diferentes linguagens), os aspectos históricos (contextos de produção e recepção) e políticos (as possibilidades de acesso, circulação, apropriação etc.), mais possibilidades terão de escutar as maneiras que os leitores constroem suas leituras e de intervir de forma a enriquecê-las.

O conhecimento sobre as engrenagens e a arquitetura dos textos é fundamental para a expansão dos sentidos. Pode impulsionar o pensamento crítico ao proporcionar múltiplas vias de abordagem da leitura, problematizando o que se lê, discutindo os olhares reducionistas que tentam conduzir a um significado único e excludente. Por isso, são importantes as iniciativas sistemáticas de formação de mediadores que tratem dessas questões e que trabalhem não apenas aspectos temáticos como também os modos em que forma e conteúdo se manifestam nas diferentes linguagens e nas múltiplas maneiras de relacionarem-se entre si.

Em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, a pesquisadora argentina, trata justamente dessas discussões sobre o papel do mediador e a qualidade de suas intervenções, tendo como propósito principal refletir sobre a escuta como vínculo pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura literária.

A autora acredita que a leitura literária exerce papel significativo na constituição do ser humano, contribuindo, entre outras coisas, para instigar a imaginação, a criticidade e desafiar o leitor a buscar outros sentidos além do que está sendo sugerido. Nesse sentido, ela discute a concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que se faz necessária a escuta atenta às entrelinhas nas atividades de mediação da leitura literária em contextos escolares ou não escolares.

Para Cecilia Bajour, a tarefa do professor é “escutar e se nutrir de leituras e saberes” a fim de descobrir como ocorre a construção de mundos com palavras e imagens. O mediador deve esboçar



perguntas que instiguem a discussão, o pensamento sobre o lido. Para isso, entra a necessidade primeira de se conhecerem a fundo os textos que serão escolhidos. Somente assim tem-se uma escuta apurada no momento da conversa.

Por isso destaca, ainda, o potencial da conversação literária como possibilidade de mudança nos métodos tradicionais de leitura adotados na escola e aponta a seleção de textos como sendo um dos pilares no trabalho de formação de leitores.

Nesse sentido, essa obra é reveladora ao tratar da ação de escutar como uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. É uma atitude política, porque engajada socialmente, que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.

Quanto mais esses mediadores conhecerem a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, menos ficarão presos a receitas, esquemas e critérios fixos no momento de fazer escolhas. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano.

A autora alerta que “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. 52). Fiquemos com toda esta potência da voz de Cecília, para compor com as delicadezas da/por uma infância literária.

Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de leitura literária, esteja encharcado de muitas vozes sobre tudo isso que nos alerta Cecília. Porque ao falar do conjunto mediador estamos a falar da mediação sónica. Do que está presente no entorno literário, que não se trata apenas do meio físico, mas das relações, das trocas nele ocorridas. Se esperamos que as crianças possam se apropriar da cultura humana (e elas tem este direito, somos todos herdeiros, e como tal precisamos tomar posse do legado do humano materializado na arte literária) não esperemos que o professor ofereça aquilo que ele não tem. Ele precisa conhecer a robustez da cultura literária em toda sua pujança, em toda sua força estética.

Ao longo dos anos e dos estudos vygostiskianos e do Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem, temos aprendido, inclusive com as pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa pelos mestrandos e doutorandos, que quando falamos de mediação de leitura, não é o adulto isoladamente que medeia a relação da criança com a literatura, mas o conjunto sónico formado por livros, gestos e práticas sociais, vozes, olhares, sentimentos e emoções. Todo o ato humano presentificado na relação dos livros com as pessoas.

Qual o poder do livro? O que pode um livro? Para que serve um livro? O que esconde um livro fechado? Como ler um livro ilustrado sobre temas delicados, polêmicos? O que carrega de humano o ato de ler os enunciados escritos? Qual a diferença para o ato de ver os enunciados visuais? Como ler o diálogo entre eles na sua materialidade elaborada na obra? E como entregar este conjunto mediador?



As crianças precisarão ser boas ouvintes sim, mas precisaram sair da condição de ouvintes a leitoras. E, neste sentido, meus amigos a figura desse adulto, professor, bibliotecário precisa ser parte deste conjunto mediador. Por isso se é direito das crianças o humanizar-se por meio da literatura, antes e sobretudo tem que ser direito dos professores, direito de acesso a estes livros e ao entendimento, conhecimento sobre o projeto neles materializado.

Qual a especificidade de um mediador de leitura de crianças? Qual o perfil de um bom e comprometido mediador de leitura? Eu fiquei me perguntando nestes dias de preparação para estar com vocês neste bonito, colorido e feliz encontro: então em síntese, tem que ser um professor como referência de linguagem, de palavras literárias, que organiza o movimento dos livros na escola, permitindo um banho de linguagem literária para e com as crianças - metaforicamente, aqui no Maranhão, com esta natureza exuberante das águas dos lençóis, tal perspectiva se materializa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à leitura, à cultura e à possibilidade de reconstruir a própria identidade, especialmente em contextos de crise e vulnerabilidade. Para ela, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas uma forma de resistência, um espaço para a reconstrução do “eu” e para a criação de laços com o mundo.

Por isso Petit (2024) recobra o nosso mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, destacando que ‘a beleza é para ser compartilhada’ – “quando encontramos a beleza, é extremamente triste estar só” (2024, p. 12). A autora considera que a beleza é, assim, em múltiplos aspectos, uma dimensão indispensável aos seres humanos, uma necessidade universal e cita o poeta espanhol Luis García Montero: “O direito à beleza deveria ser o resumo final de todos os outros direitos humanos” (2024, p. 17).

Ensinar como acolher a beleza é tarefa para professores, bibliotecários, mediadores da leitura, contadores de história e artistas que praticam dia após dia a arte de embelezar a vida.

Se “existe no coração da criança uma disposição epistêmica e enciclopédica indomável que é o amor pelo mundo” (2024, p. 56), palavras de Petit, como ela terminamos acreditando que os temas polêmicos tão bem abordados por escritores e ilustradores contemporâneos, genuína arte literária, é um direito de nossas crianças. Ou como diz Antonio Candido (2017), um direito inalienável.

Eu comecei dizendo que as palavras são buscadas para criar novas palavras e canções são cantadas para dismantelar a violência e semear as sementes da liberdade (especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos). Fico com a certeza do poeta amazonense, Thiago de Mello (1965): ‘faz escuro, mas eu canto’. E a edição deste congresso, realizado no Maranhão, é prova cabal de que podemos muito continuar entoando nossas canções, na direção de trazer muitas outras vozes, em uníssono, para nossas batalhas, como esta do direito das crianças de terem acesso a mediação de obras literárias sobre temas polêmicos. Uma boa tarde a todos nós, recheada de melodias libertárias!



REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.
- _____. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. SP: Editora Solisluna, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.
- BOZELLE, A. & BRUEL, C. **A história de Júlia e sua sombra de menino**. SP: Editora Scipione, 2011.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 179.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*. SP: Editora Cortez, 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DIAZ, F. H. **Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- EMICIDA & FABRINI, A. **Amoras**. SP: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ERLBRUCH, W. **O Pato, a Morte e a Tulipa**. SP: Cosac Naify, 2009.
- FREITAS, T. & MOARES, O. **Os Invisíveis**. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GOMES, N.L. & NASCIMENTO, D. **Betina**. SP: Editora Mazza Edições, 2009.
- JÚNIOR, O. **Da minha janela**. SP: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LAGO, A. **Cena de Rua**. SP: Editora RHJ, 2000.
- LOVE, J. **Júlian é uma sereia**. SP: Editora Boitatá, 2021.
- MARTINS, I.M. & CARVALHO, B.P., **Daqui ninguém passa**. SP: Editora SESI-SP, 2016.
- MELLO, R. **Meninos do Mangue**. SP: Companhia das Letrinhas, 2001.
- _____. **Carvoeirinhos**. SP: Companhia das Letrinhas, 2009.
- _____. **João por um fio**. SP: Companhia das Letrinhas, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. SP: Global Editora, 1965.
- MOREIRA, C. & MORAES, O. **Lá e aqui**. SP: Pequena Zahar, 2015.
- NOLDEMAN, P. **Somos mesmo todos censores?** Dois Ensaios. SP: Editora Solisluna, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. SP: Editora 34, 2009.

_____. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise.** SP: Editora 34, 2024.

ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.

TOLENTINO, M. **Papai Ó.** SP: Pequena Zahar, 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** SP: Editora 34, 2017.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³

Universidade Federal de Lavras

ABRINDO A REFLEXÃO

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um.
Terá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não para si mesmo,
senão por suas variedades, suas variações:
o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler,
o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro.
Ler é um gesto que apenas pressupõe,
dificilmente quereria, ressuscitar os vivos.
Skiliar (2014, p.67)

A linguagem pode se manifestar de diferentes formas: na fala, na escrita, na música, na dança, nas artes plásticas, nas esculturas, no olhar, no sorriso e nos gestos, enfim, em possibilidades, entre outras, que nos permitem expressar, dizer algo e interagir com o outro de maneira única. E ser único não significa ser apenas um; nas variações do gesto, podemos entendê-lo como um ato que retrata a singularidade humana. Nessa abrangência de modos de configuração da linguagem, destacamos os gestos de “dar a ler”, “deixar ler”, “ler” e “abrir um livro”, conforme a epígrafe, como fios discursivos para uma reflexão dialógica.

A partir dessa ideia de gesto como um sinal que pode demarcar representações, modos de percepção, crenças, valores, sentimentos etc., consideramos que a leitura acontece como um gesto único na relação entre leitores e texto, que se distingue pela cultura escrita pertencente a esses sujeitos, ou seja, pelas práticas de leitura por eles realizadas ou com eles desenvolvidas.

Iniciemos a discussão temática a partir de dois pontos reflexivos. O primeiro refere-se à compreensão da leitura como gesto, como ação, como prática. Cabe, nesse caso, entender a que nos referimos quando falamos de gesto. Se recorrermos ao dicionário, encontramos para a palavra “gesto” o significado denotativo de movimento do corpo, principalmente dos membros superiores — mãos e braços —, da cabeça e do pescoço. Entretanto, esses movimentos não são aleatórios; eles expressam, comunicam ou sinalizam algo, pois todo gesto está carregado de sentidos. Compreendido como um signo, o gesto traz ou institui representações e demarca uma ação da linguagem.

Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

3 Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. Email: ilsa.goulart@ufla.br



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





livro nas mãos, abrindo suas páginas. Tal ação apresenta-se acompanhada de múltiplas representações, conforme o contexto externo, como: o modo como se segura o livro (com as duas mãos ou apenas com uma, deixando o polegar segurando as páginas do miolo), a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, encostado) e o lugar em que ele se encontra (em casa ou em um espaço público).

Além disso, há aspectos relacionados à motivação: os objetivos da escolha do livro, a finalidade da leitura, a curiosidade e as indagações que movem essa atividade, as expectativas do leitor, as observações que se fazem da materialidade da obra, as buscas por palavras ou expressões, as relações construídas a partir do que se observa na capa do livro ou nos elementos gráficos e textuais que o compõem, as impressões sobre o texto, entre outras. Por tudo isso, a leitura de um livro de literatura infantil ou juvenil mostra-se uma prática, um fazer em movimento, porque põe em jogo saberes, percepções e emoções; criam-se relações que se moldam e se constituem com e pela linguagem.

Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito à cultura escrita e às relações sociais de proximidade ou distanciamento em relação aos materiais escritos. Por ser uma prática, a leitura é socialmente construída, e o livro envolve representações sociais, políticas, econômicas e educacionais (Chartier, 1990, 1996).

Por essa razão, a leitura não se mostra um gesto neutro, mas repleto de representações, concretizado em disputas discursivas que buscam assegurar a formação do gosto ou do hábito de ler. Em relação à escola, quais representações estariam implicadas nesse gesto de ler para as crianças? Até que ponto o professor tem consciência da extensão da mediação literária nas rodas de conversa sobre o texto?

Longe de almejar, neste texto, respostas para todas as questões postas, tecemos linhas de reflexão sobre a prática da leitura literária e o potencial da mediação no contexto escolar, de modo a abrir pontos de discussão para se pensar em ações formativas que contemplem uma formação literária docente mais efetiva.

Se, por um lado, há um esforço de diferentes instâncias sociais, políticas e educacionais de incentivo à leitura, por outro temos ações minguadas ou pouco fortalecidas que buscam garantir uma formação inicial ou continuada consistente em relação ao trabalho com a literatura nas escolas (Carvalho, 2026). Por vezes, as professoras reconhecem e descrevem a importância da literatura, os benefícios da leitura e realizam diversas propostas pedagógicas. Entretanto, as práticas de leitura parecem distanciar-se dos discursos teóricos e metodológicos descritos por essas mesmas professoras (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Na prática de leitura literária, como ação de linguagem, os leitores são sujeitos enunciativos que agem e operam por meio de atividades discursivas. Por isso, trata-se mais de um ato formativo do que informativo, por remeter a uma experiência concreta entre o leitor e o texto, “em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores — cognitivas e afetivas —, possibilitando a transformação; ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro, com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior” (Goulart, 2023, p. 28).



As instituições escolares vêm demonstrando esforços em oferecer atividades de leitura, mas quais práticas de leitura têm sido realizadas? Em que medida as práticas de leitura literária oferecem ou promovem uma experiência significativa de leitura? De que modo as práticas escolares de leitura têm estimulado ou contribuído para a formação de leitores? Essas questões motivaram a reflexão proposta neste texto, em busca de identificar quais práticas de leitura acontecem no contexto escolar e caracterizá-las para, então, verificar como as situações de mediação podem promover ou estimular a formação literária das crianças.

Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre práticas que formam leitores, balizada em três eixos discursivos: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2023); o agir pelo discurso de Bronckart (2008); e a abordagem de mediação literária proposta por Novais (2023). O olhar reflexivo emerge a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, no período entre 2015 e 2025.

DA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL AO AGIR PELO DISCURSO

Ao considerar esses dois pontos reflexivos da leitura literária — a leitura como gesto, como prática social, e a motivação para sua realização — adentramos na dimensão das relações discursivas constituídas entre leitor, texto e autor, estimuladas e mediadas por instâncias sociais e/ou pessoas, que se iniciam com o texto e seguem para além dele.

Nesse movimento discursivo, os enunciados do autor, presentes na composição da obra, e os enunciados do leitor se entrecruzam, porque a leitura coloca o leitor em contato com o discurso do outro, “representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (Bakhtin, 2003, p. 299).

Essas tonalidades dialógicas põem em movimento uma prática de linguagem, em que esses ecos discursivos, menos ou mais perceptíveis aos leitores, tornam-se “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 299). Essa ação da linguagem forma uma rede discursiva na relação com outros enunciados, gerando ações responsivas e promovendo outros gestos de linguagem, em ressonâncias dialógicas.

A compreensão da relação leitor-texto-autor como ação discursiva remete à concepção de que somos constituídos com e pela linguagem. Esse elo discursivo baliza-se pela necessidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos; por isso, coloca-nos em relação com o outro. Diante de uma fala ou de um texto, posiciono-me, concordo ou discordo, e, com isso, ocorre uma manifestação concreta e ativa do sujeito. Trata-se de uma ação responsiva que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), implica um posicionamento, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva”. As respostas que manifestamos em palavras, gestos e/ou expressões marcam as relações dialógicas; ainda que não se expressem verbalmente, há uma linguagem interior, bem como gestos e expressões físicas que podem comunicar algo.

A concepção de linguagem como interação verbal mostra-se condizente para entendermos que o texto literário comunica algo ao leitor e abre espaços dialógicos. Comunicar algo não significa ensinar algo, mas permitir pensar sobre situações, temas e posicionamentos, sobre o mundo que nos cerca



ou sobre si mesmo. A literatura permite uma ação responsiva, como questionar, refletir, inquietar-se e emocionar-se, identificar-se ou distanciar-se de uma dada realidade. Isso ocorre porque ela “no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio” (Andruetto, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, a literatura nos forma porque nos constitui e nos move como seres de linguagem na relação com o outro — no caso, o texto — por fomentar uma ação responsiva que demarca um campo discursivo interativo, dinâmico e intenso. Bakhtin (2003, p. 312) traz a ideia de que somos produtores de discursos; por isso, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Essa proposição de Bakhtin (2003) nos permite pensar a atitude humana como produção dialógica, o que nos coloca diante das questões postas neste estudo sobre as atuações de leitura literária como ação, como um fazer marcado por gestos discursivos.

Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização das práticas.

Nessa vertente, Bronckart (2006, 2008) propõe a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se constitui a partir das discussões propostas pelo interacionismo social, o qual se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Francisco, Goulart, Ferreira, 2020).

Essa abordagem proposta por Bronckart (2006, 2008) amplia as discussões referentes ao que se compreendia até então por ação e linguagem, visto que, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Aproximando essa reflexão das práticas de leitura, a linguagem propriamente emerge “[...] sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33).

Em relação às práticas de leitura, a linguagem não somente perpassa as ações, mas as constitui: emerge a partir das negociações e das interações construídas entre os sujeitos, da ação responsiva que permeia as relações dialógicas com o texto, com os leitores presentes, com o contexto e consigo mesmo. Assim, temos a leitura como gesto, como ação concreta da linguagem, em que as práticas de leitura literária, que acontecem em contextos escolares, apresentam-se demarcadas por uma ação discursiva em potencial, a qual requer uma atenção cuidadosa.



ENTRE AS NOÇÕES DE PRÁTICAS E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos sobre as práticas de leitura e de mediação de leitura literária, estamos falando da mesma coisa? Embora, em algumas situações, essas expressões sejam usadas como sinônimas ou em proximidade significativa no mesmo contexto discursivo, elas representam ações distintas. Cabe explorarmos a noção desses conceitos separadamente para, em seguida, apresentarmos os pontos de convergência entre eles.

Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa ação percorre uma via externa, pois tem uma dimensão física concreta, situada no tempo e no espaço, por envolver uma ação a partir de materiais concretos. A outra trata da elaboração de ideias, de planejamentos, de ponderações e de verificação de possibilidades, com a elaboração de estratégias e a aplicação de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma ação mental, que ocorre em um plano interno, no qual se acionam processos cognitivos — atenção, memória, percepção e relação de sentidos — ativando linguagem e pensamento em movimentos intensos, mas não visíveis.

As práticas de leitura constituem-se pelas duas vias, tanto a externa quanto a interna. A primeira retrata uma ação concreta entre o leitor e o texto, que acontece em um determinado lugar e tempo específicos, concretizada por materiais de leitura, com gestos reais e sensíveis que utilizam os sentidos — olhar, ouvir, falar, manusear, sentir — para sua efetivação. A dimensão interna é ativada pela via externa, acionando todo o potencial cognitivo, afetivo, argumentativo e reflexivo.

As discussões sobre as práticas de leitura chegam ao Brasil por volta de 1980, a partir das discussões acadêmicas sobre “práticas de letramento”, das quais as ações relacionadas à leitura seriam uma das possibilidades. O conceito de letramento foi difundido a partir de então, suprimindo uma lacuna discursiva na nomeação das práticas sociais de escrita, visto que “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1985, p. 18).

Em relação ao conceito de letramento, muitos estudos foram dedicados a trazer uma definição mais precisa do termo (Soares, 1988, 2004). Dada sua natureza social, a expressão letramento passou a ser utilizada de forma composta: práticas de letramento e eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014). Os eventos de letramento possuem um caráter concreto e designam uma situação em que a “escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala”. Já “uma prática de letramento tem natureza abstrata e pode ser compreendida sempre a partir de um evento de letramento” (Batista, 2014, p. 257-256).

Em 1990, estudos de pesquisadores franceses da sociologia, balizados pela abordagem da História Cultural, buscaram, por meio da historiografia, demarcar um campo de estudos referente à história do livro, da leitura e de suas práticas. Amparado por essa perspectiva, Chartier (1990, 1996) apresenta os conceitos de representações e práticas, definindo “práticas de leitura” como modos de ler e de interagir com o impresso, registrando tanto as ações realizadas pela leitura quanto as ações do corpo leitor.



Chartier (1990) defende a concepção de leitura como prática social, na qual os sujeitos interagem socialmente com os modos de ler e constroem relações com o texto, especialmente com o livro, demarcando, na materialidade da obra, uma ação concreta de leitura. Os modos de relação construídos com os livros são ações compartilhadas social e culturalmente, que se alteram e se redefinem ao longo das gerações.

Em relação ao contexto escolar, Batista (2014) explica que a expressão “práticas de leitura” segue uma tradição escolar e pode designar duas ações: aquelas que acontecem a partir de situações reais de leitura e outras que incidem por meio da busca de apreensão e negociação de significados. Tal perspectiva corrobora a vertente que propomos para as práticas de leitura, delineada em um percurso de duas vias: a externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a interna, que abarca os processos intrapsíquicos.

As práticas de leitura nas instituições escolares abrangem toda a Educação Básica, mas, para este estudo, restringimo-nos às aquelas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais situações de leitura acontecem tanto na sala de aula ou sala de referência — planejadas e conduzidas pela professora — quanto na sala de leitura e/ou biblioteca escolar, organizadas por um profissional da educação (professor ou bibliotecário).

Algumas práticas de leitura são gerenciadas ou estimuladas pela escola ou pela professora, mas acontecem fora do espaço escolar. Geralmente compõem projetos como “Maleta de leitura”, “Maleta viajante”, “Livro viajante”, “Sacola viajante” ou “Sacola literária”, entre outras nomeações, que se tornaram práticas recorrentes em âmbito nacional. A atividade consiste em levar a “sacola” com livros para casa, revezando entre os alunos semanalmente. No retorno, geralmente há uma socialização da atividade realizada; na maioria das propostas seguem fichas de preenchimento sobre os dados do livro, registros em forma de desenhos ou impressões sobre a leitura da obra. Trata-se de uma situação de leitura que visa estimular o hábito de ler e ampliar as relações afetivas entre crianças, livro e família.

No contexto da sala de aula, temos duas situações de práticas de leitura: uma direcionada e outra espontânea ou independente. A direcionada trata-se de uma atividade pensada, organizada e realizada pela professora, conduzida pela leitura em voz alta, geralmente por um leitor mais experiente. Essa atividade pode acontecer em duas modalidades: realizada apenas pela professora ou por um leitor mais experiente; ou de forma coletiva, quando a leitura é realizada em conjunto, em voz alta, com todas as crianças ao mesmo tempo. Há ainda a leitura expressiva, que pode ser realizada em duplas ou em pequenos grupos.

A prática espontânea acontece de forma individualizada ou independente. Pode ocorrer em diferentes lugares, como a sala de leitura ou biblioteca escolar, a própria sala de aula, nas carteiras ou em espaços como o “cantinho de leitura”. Embora o tempo dessa leitura seja proposto ou determinado pela professora, a atividade acontece de maneira individualizada. A criança pode escolher o livro que deseja ler e o modo como irá realizar: ler as imagens, ler parcialmente o texto, ler várias obras ou reler a mesma, apenas folhear as páginas do livro, ler junto com um colega ou para ele. Trata-se, portanto, de uma ação singular desse leitor.

Em relação às práticas de leitura direcionadas pela professora, destacamos três pontos de reflexão: *quando, como e para que* acontecem. No primeiro aspecto — o *quando* — observamos que alguns



momentos de leitura aparecem de forma recorrente na rotina escolar, como a leitura de textos na abertura da aula, muitas vezes como leitura deleite, com poemas, narrativas curtas ou, em alguns casos, leituras sequenciadas. Também ocorre a leitura de um livro como momento de descanso ou relaxamento, geralmente após o intervalo, depois da educação física ou pouco antes da finalização da aula. Em algumas escolas, esse momento literário acontece em “aulas de biblioteca”, em um determinado dia da semana e com um tempo estabelecido, que varia entre 40 e 60 minutos por turma.

Sobre *como* acontecem as leituras, destacam-se formas de organização das crianças em círculos no chão, geralmente em um espaço à frente da sala, ou agrupadas sem formação de círculo, sentadas em fileiras nas carteiras. A professora, por sua vez, ora está sentada no chão, na mesma posição que as crianças, ora está sentada em sua carteira.

Acerca do *para que ler*, temos percebido nos registros das falas das professoras uma intenção bem definida: cumprir os objetivos de um projeto de leitura. A leitura literária aparece delimitada por um projeto institucional, que já estabelece uma temática e uma proposta de produto final a serem desenvolvidos pelas professoras, cabendo a elas a escolha das obras e das atividades a serem realizadas (Oliveira, 2019; Karpinsk, 2025; Rodrigues, 2026).

As pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos identificaram algumas problemáticas em relação às práticas de leitura, como o tempo de realização, que remete tanto à frequência com que ocorrem quanto à duração da própria leitura em sala de aula; o acervo disponível; e o modo como a leitura é conduzida (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Em relação ao acervo disponível, as professoras reclamam da escassez de livros de literatura infantil nas escolas. Há também a menção de um acervo ao qual nem sempre é possível o acesso das professoras nem das crianças. Por vezes, muitas acabam recorrendo ao acervo pessoal de livros. Em vários casos, observa-se a presença de coletâneas de livros consideradas de qualidade literária inferior (Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

Outra problemática refere-se ao modo como se lê para as crianças. Essa ação aparece limitada a reflexões dialógicas: a leitura da obra ocorre sem avançar para uma conversa mais aprofundada sobre o texto, explorando o enredo narrativo ou refletindo sobre impressões, percepções ou discordâncias sobre o que foi lido (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Nesse contexto de ação direcionada, a atuação do professor como mediador da leitura literária é determinante. Mediar está relacionado a uma prática, a uma ação específica marcada por intencionalidade, por um fazer, por um ato de ler, ou por uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou estabeleça as condições de apropriação para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54).

Dessa forma, a mediação literária se mostra “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas”; por isso, ela não acontece de forma



natural, mas culturalmente mediada, e “pode ocorrer de maneira tácita, pela convivência em comunidades de prática, comunidades interpretativas e de leitores, ou ser intencionalmente promovida, como no caso da escolar” (Novais, 2023, p. 59).

A mediação literária no contexto escolar requer um olhar diferenciado, pois a intencionalidade pedagógica é regida pelas ações docentes. Porém, “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”, como esclarece Cardoso (2014, p. 211), já que envolve diferentes aspectos a serem considerados nessa relação entre leitor e livro, como estabelecer critérios para a seleção da obra, definir a intencionalidade de cada leitura e os modos de intervenção a partir do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta partiu da concepção de leitura como um gesto, como uma prática, apresentada em um percurso de duas vias: a dimensão externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a dimensão interna, que abarca os processos intrapsíquicos. Com base nesta proposição e nos resultados das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, foi possível identificar e caracterizar as práticas de leitura que acontecem no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, identificamos duas situações de práticas de leitura, que denominamos de: direcionadas, que são aquelas realizadas pela professora ou pelo profissional da biblioteca/sala de leitura; e outras espontâneas ou independentes, que ocorrem em momentos em que as crianças têm acesso livre ao acervo disponível, em sala de aula e/ou da biblioteca/sala de leitura, podendo escolher, manusear, ler e interagir com os materiais de forma mais livre. A partir das situações observadas, pudemos caracterizar as práticas de leitura quanto ao *quando*, *como* e *para que* acontecem.

Entre os aspectos que envolvem a frequência de realização, o modo como se organizam e a finalidade das atividades leitura, destaca-se o papel da mediação docente. Naquelas que acontecem de forma direcionada, a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação das relações dialógicas com e sobre o texto. Assim, as práticas de leitura literária em sala de aula, para promover leitores, devem ser compreendidas como uma prática cultural, em que se põe em ação a própria linguagem. Trata-se de um momento de encontro entre leitor, texto e autor, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

Nesse viés, destacamos a leitura literária como uma prática de linguagem, que precisa ser compreendida de forma mais aprofundada por aqueles que gerenciam ou estimulam essa atividade nas escolas. Contudo, o trabalho com a leitura literária requer uma visão ampla, sendo necessário perceber que a finalidade de ler ultrapassa a dimensão de decodificação de palavras ou de aprendizado curricular, pois, nas relações de sentidos produzidas, abrem-se múltiplas possibilidades para que os leitores se aventurem em um universo cultural, desbravem mundos e realidades ainda desconhecidas, compartilhem ideias e sentimentos, e reconheçam a si mesmos e ao outro no entrelaçamento da linguagem.

Por tudo isso, ler envolve uma prática formativa de leitores. As situações de mediação configuram e ampliam o potencial formativo, no que diz respeito ao *quando*, *como* e *para que* se realizam tais



práticas. Os gestos pensados, planejados e realizados, por vezes de forma sutil, carregam a intensidade da ação, ao valorizar e estimular a leitura — talvez para “não esquecer-se do humano”, ou “para que o humano não negue ao humano”, ou “para não esquecermos que estamos vivos”, ou ainda, como descrito na epígrafe, para “ressuscitar os vivos” (Skliar, 2014, p. 67).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação** verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 257-256.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, Leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. 121-139.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil**. 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 129–154, 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.129-154. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducings/article/view/6629> Acesso em: 4 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas da década de 1980. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d-52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 4 mar. 2026.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil**: da idealização à efetivação das práticas literárias. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.



NASCIMENTO, Claudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NOVAIS, Carlos. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações de Leitura Literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. **“Lavras Lê”**: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RODRIGUES, Rute dos Santos. **Percurso da mediação literária docente**: um olhar para um curso de formação. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004b.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista

(UNESP/FCT)

ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

Estimo bastante as releituras. Cada retorno a um texto, literário ou não, abre a possibilidade de novas descobertas, de percursos inesperados e de outras formas de percepção. Rer é, de certo modo, retirar dos olhos o véu que o tempo, silenciosamente, costurou: aquilo que antes parecia opaco se torna novamente visível, ou ressignificado, e o texto revela camadas que permaneciam adormecidas. Foi movido por esse impulso que recentemente retornei à leitura de *Três poemas sobre o êxtase*, de Leo Spitzer (2003). A maneira como o estudioso aborda o êxtase é particularmente interessante, uma vez que ele o examina a partir da própria linguagem poética, do modo como o poema se apropria dessa experiência e a converte em percepções. O êxtase, assim, não é apenas um tema: ele se manifesta na tessitura do discurso poético, nas imagens, nos ritmos e nas potencialidades estéticas que estruturam o texto.

Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações do corpo. Nesse momento de suspensão, a linguagem poética torna visível aquilo que, de outro modo, permaneceria indizível. À vista disso, essa leitura permite compreender o êxtase como encontro e dissolução, tal movimento que também pode definir a própria poesia. A poesia, assim como o êxtase, é um lugar de fusões: entre linguagem e experiência, entre sujeito e mundo, entre múltiplas dimensões da vida humana. É nesse território que podemos, ao mesmo tempo, isolar e revelar sentimentos, compreender nossas complexidades e perceber as delícias e, também, os horrores do mundo. Como lembra Antonio Candido (1995), a literatura humaniza: amplia nosso olhar e renova nossas percepções.

Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, sentir e compreender o mundo sob outra luz. Dentro desse contexto, a poesia não se limita a representar o visível: ela o reinventa. O poema torna-se, assim, o espaço em que o êxtase acontece, não como fuga da realidade, mas como ampliação da consciência poética. Nelly Novaes Coelho (1981), por exemplo, denomina esse movimento de “olhar inaugural”: um olhar capaz de descobrir, no que já foi visto, um aspecto novo.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





Ver o mesmo como se fosse pela primeira vez... No entanto, para que essa visão se torne uma experiência partilhável, é preciso um corpo: o corpo do poema. A estrutura, nesse sentido, não limita; ela sustenta o êxtase. É nela que o instante de revelação ganha forma e duração. Assim, a linguagem torna-se o corpo da experiência, pois conserva, ainda que por um instante, o olhar inaugural lançado sobre o mundo. Tomemos um exemplo: o pôr do sol, experiência já vivida por quase todos nós em algum momento da vida, pode ser ressignificado, ou mesmo reinventado pela poesia. O poema “Noite”, do poeta José Paes de Lira, é um dos muitos casos desse olhar inaugural sobre as coisas. Observemos:

Quando o dia cai vencido,
cansado, fraco, doente,
bem prá lá da luz da serra.
A noite espelha o vestido,
beija a tristeza da gente
e cobre um lado da Terra.
Quando a tarde cai calada
e o dia despenca mudo,
a noite estende o lençol.
Um peito de mãe cansada
muito maior do que tudo,
muito mais quente que o sol.
Noite do riso tristonho,
noite que tanto me encanta,
rainha e mãe da poesia.
Dona da verve do sonho,
muito mais pura que a santa,
muito mais clara que o dia.
Noite que leva os poetas pra dormir junto com ela.
Zé da Luz foi ver Catulo, Florbela, Rita Medeiro,
Noel Rosa teve pressa, Angel Augusto foi ligeiro,
No peito da noite preta Cancão se sente tão bem,
Pinto Velho não queria, pelejou mas foi também.
E o tocadô de pandeiro, da Serra da Catingueira,
Ascenso, Rogaciano, Camões, Manoel Bandeira
E Lôro, do Pajeú, trocando as letras da lua,
tira o L, bota o R, a lua ilumina a rua.
Tira o R, bota um N, toda santa, toda nua.
Tira um N, bota um S,
Lourival até parece
pensar que a lua é só sua.
Noite, tão querendo te matar,
já dá pra ver o sangue nas brechas do teu vestido,
um sangue vermelho aurora.
Ah não noite. É o sol do novo dia.
Os portadores da insônia e da solidão
já podem dormir em paz.
E eu Manoel Filó, o que é que eu faço?

Esse poema, que nasce inicialmente como resposta a uma prosa de Manuel Filó, poeta pernambucano, apresenta uma imagem belíssima do pôr do sol, uma imagem que se afasta de um olhar já



automatizado para instaurar um olhar inaugural. Como lemos nos versos: “Quando o dia cai vencido,/ cansado, fraco, doente,/ bem prá lá da luz da serra”. Aqui, o dia surge profundamente humanizado: arrasta-se fraco, quase capengando em direção ao seu fim, para que a noite possa emergir. O poema prossegue: “Quando a tarde cai calada/ e o dia despenca mudo [...]”. Nesse movimento, o dia deixa de ser apenas um fenômeno e adquire uma dimensão humana. Já não é uma entidade distante ou divina, mas algo que nasce, cresce e morre. Um dia que, em sua queda silenciosa, pode também espelhar a nossa própria finitude. Esse é o olhar inaugural sobre as coisas que o poema nos possibilita.

Ainda sobre o poema, Octavio Paz (2012) o descreve como um caracol, no qual ressoa a música do mundo – voz do povo e do solitário, ao mesmo tempo pura e impura, sagrada e maldita. Para ele, o poema é criação, poesia erguida. É nesse corpo sonoro e imagético que o mundo se recria. Desse modo, o poema torna-se um espaço de encontro entre o singular e o universal, entre o íntimo e o coletivo. É por esse caminho que me recordo da sensação de assombro que sempre me acompanha quando penso no poema “Gesso”, de Manuel Bandeira. Nele, a partir do momento em que o eu poético ressignifica a “estatuazinha de gesso”, expõe-se, de forma delicada e profunda, a própria fragilidade da vida humana. Vejamos:

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —
Mal sugeria imagem de vida
(Embora a figura chorasse).
Há muitos anos tenho-a comigo.
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina amarelo-suja.
Os meus olhos, de tanto a olharem,
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.
Um dia mão estúpida
Inadvertidamente a derrubou e partiu.
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo mordente da pátina...
Hoje este gessozinho comercial
É tocante e vive, e me fez agora refletir
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

A leitura desse poema tende sempre a renovar minhas percepções sobre a vida. Ao me deparar, por exemplo, com os versos “Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava”, percebo neles movimentos profundamente humanos, quase instintos de sobrevivência, que apontam para a capacidade de ressignificar as dores da existência. Como sugere o próprio poema: “Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu”. Sendo assim, o êxtase da leitura nasce justamente nesse ponto: quando leitor e poema se (con)fundem e passam a partilhar a mesma vibração. Nesse gesto, a poesia se revela como uma força que renova nossa humanidade. Ela faz com que cada leitor se reconheça nas múltiplas vozes, nos silêncios e nas máscaras da linguagem.

Tendo em vista o que foi discutido, encerro este primeiro momento da fala com uma ressalva e um questionamento. As reflexões que apresentamos sobre a poesia partiram, sobretudo, da perspectiva de um leitor proficiente, e não de um leitor em formação. Pensando, então, nesse leitor em



formação, especialmente aquele que encontramos na sala de aula, proponho a seguinte pergunta: será que nossos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm vivenciado a poesia, em sala de aula, como uma experiência verdadeiramente transformadora e reveladora? Uma experiência capaz de fazê-los reconhecer-se na leitura, ampliando o olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo?

A partir dessa pergunta, convido, então, a discutir caminhos que podem contribuir para uma experiência não somente prazerosa, mas também transformadora com a poesia na sala de aula.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTTO E SOUZA (2010)

Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor, sobretudo de poesia. Afinal, o repertório de leitura, a experiência com as linguagens e a admiração por quem escreve poesia funcionam como uma espécie de pulsão, de calor, de alimento que pode inflamar, contagiar. Desse modo, um dos grandes desafios, talvez, resida na própria formação do professor como leitor de poesia. A experiência pessoal com o gênero poético pode criar condições para que o texto poético seja vivenciado na sala de aula não apenas como conteúdo didático; e, sim, como experiência estética e humana, capaz de mobilizar sensibilidades e ampliar formas de perceber o mundo.

Ao afirma-se como leitor de poesia, o docente pode, através do gosto pela leitura, despertar paixões, interesses e curiosidades. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002) diz que o encanto da leitura não está somente na interpretação racional, mas também na dimensão afetiva: nas emoções e simpatias que a leitura desperta e proporciona. Assim, quando o professor compartilha seus próprios afetos e admirações na sala de aula, ele inaugura uma relação viva, orgânica e sensível com o gênero poético.

A partir desse viés, a poesia deixa de ser apenas um conteúdo didático, constituindo-se como experiência: espaço de descoberta, de partilha e de transformação. Nesse sentido, aproximar-se da poesia não significa apenas analisá-la ou explicá-la, mas vivê-la como forma de sensibilidade e de conhecimento humano. Revelar-se como leitor, portanto, é também um gesto político, pedagógico e profundamente humano, já que, ao assumir-se como alguém que lê e se afeta pela literatura, o professor se coloca na disposição de ampliar o horizonte social, sensível e crítico de seus alunos, convidando-os a experimentar outras formas de olhar para si mesmos e para o mundo. É nesse movimento que o professor se torna, de fato, um mediador de encontros: entre texto e leitor, entre linguagem e experiência, entre subjetividade e mundo. A poesia, então, deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a atuar como potência formadora.

Em face do exposto, discutimos e articulamos duas possíveis problemáticas relacionadas à ausência da poesia na sala de aula: a formação leitora do docente e o pouco espaço destinado ao texto poético no planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possíveis caminhos para o ensino de poesia. Para isso, volto o olhar para a prática pedagógica, especialmente para as formas de mediação do poema, isto é, para os modos de possibilitar que o estudante assu-



ma uma voz ativa no processo de leitura, participando da construção de sentidos. Nesse horizonte, Girotto e Souza (2010) lembram que as estratégias de leitura auxiliam o professor a lidar com os desafios desse processo, uma vez que permitem antecipar possíveis obstáculos, ajustar objetivos e favorecer o diálogo entre leitor e texto.

Tal postura metodológica do professor aproxima-se do modelo de ensino recíproco, discutido por Isabel Solé (1998), no qual o professor realiza a mediação enquanto os alunos compartilham e constroem significados de leitura de maneira coletiva. Nesse modelo, o professor acompanha, orienta e, progressivamente, abre espaço para que estudantes conduzam o processo de leitura com maior autonomia. Desse modo, o professor não é apenas aquele que ensina; ele cria condições para o diálogo, para a escuta e para a ampliação da compreensão. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de interação, no qual a leitura se constrói de forma colaborativa, permitindo que diferentes perspectivas e experiências de leitura se encontrem.

Com base nesses princípios, apresento, a seguir, uma proposta de práticas de leitura de poesia fundamentada em três categorias das estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, inferência e conexões (entre texto e texto, texto e leitor, texto e mundo). As sugestões que apresento resultam de experiências de leitura da poesia de Alice Ruiz realizadas em sala de aula, também fundamentadas nas estratégias de leitura (Girotto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado⁴ no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza.

PRÁTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA O ENSINO DE POESIA

A experiência foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2022. A instituição atendia na época 536 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com doze salas de aula, biblioteca e quadra poliesportiva. O público participante da experiência foi uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 23 adolescentes, dos quais 19 apresentavam frequência regular. As aulas foram conduzidas pelo professor-pesquisador, que esteve à frente de todo o percurso. No entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, as mediações realizadas em sala. Ambas se mostraram receptivas às propostas apresentadas aos estudantes.

Nesse recorte, o objetivo central da proposta foi possibilitar aos estudantes uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, fundamentada nas estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010). Tais estratégias favoreceram a construção de sentidos na leitura por meio da ativação do conhecimento prévio, da formulação de inferências e do estabelecimento de conexões entre texto e texto, texto e leitor e texto e mundo.

Entre os poemas experienciados em sala de aula, estavam “vontade de ficar sozinha” e “sou uma moça polida”, ambos de Alice Ruiz (2009):

4 A tese tem como título “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista_Tese.pdf

Vontade de ficar sozinha
 só pra saber
 se você ia
 ou vinha
 quando deixou
 esse bagaço
 no meu peito
 pedaço estreito
 defeito na mercadoria do jeito
 que você queria

sou uma moça polida
 levando
 uma vida lascada
 cada instante
 pinta um grilo
 por cima
 da minha sacada

A leitura desses textos foi mediada por recursos didáticos que buscavam ampliar a participação dos estudantes e propiciar uma postura ativa diante do poema. Um desses recursos foi o “mosaico poético”, estratégia que consiste em fragmentar o poema em partes organizadas sequencialmente, permitindo que cada estudante interaja com um fragmento do texto. A dinâmica iniciava com a leitura em voz alta do primeiro verso, seguida da abertura de uma “carta-comando” que orientava a participação do leitor. A partir desse momento, os estudantes compartilhavam suas primeiras impressões sobre o verso lido, levantavam hipóteses e formulavam inferências acerca do desenvolvimento do poema. Em seguida, o participante convidava outro colega para dar continuidade à leitura.

Durante essa atividade, os estudantes passaram a interpretar o poema a partir de suas próprias experiências. Em uma das interações registradas, um aluno sugeriu que o texto narrava a história de uma mulher que desejava ficar sozinha após frustrações amorosas. Outros estudantes levantaram hipóteses sobre as possíveis razões desse sentimento, antecipando acontecimentos do poema antes mesmo de lerem os versos seguintes. Em determinado momento da discussão, uma aluna relacionou o tema do poema a uma canção contemporânea, “You Broke Me First”, interpretada pela cantora Tate McRae, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e outras manifestações culturais. Essa associação evidenciou como os estudantes mobilizam repertórios pessoais para compreender o poema.

Outra experiência desenvolvida em sala de aula foi a prancheta poética, vivenciada na leitura do poema “sou uma moça polida”, de Alice Ruiz (2009). Nesse caso, as palavras e expressões do poema foram organizadas em cartões fixados a uma prancheta com velcro. Após a leitura inicial do texto, cada estudante retirava uma expressão do poema e a substituía por outra, escrita em um post-it, de acordo com seu repertório sociolinguístico. Em seguida, o novo termo era incorporado ao poema e o texto era novamente lido em voz alta. Essa dinâmica permitia a manipulação direta da palavra poética e estimulava a participação criativa dos alunos, possibilitando uma espécie de coautoria na leitura.

As discussões que surgiam dessa atividade revelaram leituras diversas sobre as expressões do poema. Os estudantes, por exemplo, debateram o significado de “moça polida”, relacionando a expressão a ideias de educação, disciplina e expectativas sociais impostas às mulheres. A partir dessa interpretação, discutiram também o sentido de “vida lascada”, associando-o a experiências de dificuldades e frustrações. Em determinado momento da atividade, uma estudante relacionou essas ideias às desigualdades de gênero, sugerindo que o machismo poderia ser um fator responsável pela vida difícil da “moça” do poema. Esse tipo de reflexão demonstra como a leitura literária pode favorecer debates sociais e culturais relevantes dentro da sala de aula.



Mediação Literária:
 Literatura infantil e juvenil e
 temas polêmicos



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Girotto e Souza (2010) são fundamentais para a experiência com poesia no contexto escolar. Ao ativarem conhecimentos prévios, inferências e conexões com outros textos e experiências, os estudantes passam a compreender o poema de forma mais profunda e participativa. Além disso, o contato direto com a linguagem poética e a possibilidade de manipular palavras e sentidos favorecem uma vivência com leitura de poesia, permitindo a formação leitora na sala de aula.

Nesse processo, o prazer de atribuir significados, de dialogar com o texto e de se reconhecer nas experiências humanas contidas na linguagem poética pode contribuir para um encantamento com a leitura, ou, nas palavras de Leo Spitzer (2003), um momento de êxtase diante do poema.



A CONSTRUÇÃO DAS FEMINILIDADES NOS LIVROS PARA A INFÂNCIA BOLIVIANA: ANÁLISE DO DISCURSO NA OBRA *EL COLOR DE LA SAYA*

Tarissa Marques Rodrigues dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A literatura destinada à infância constitui-se como um espaço privilegiado de produção de sentidos, no qual circulam discursos que participam ativamente da constituição de identidades, subjetividades e modos de ser. Longe de operar apenas como entretenimento ou instrumento pedagógico neutro, os livros para a infância funcionam como artefatos culturais que veiculam normas, valores e expectativas sociais, especialmente no que se refere às relações de gênero, raça e pertencimento cultural. Nesse cenário, a literatura infantil boliviana apresenta-se como um campo fértil para a análise das formas pelas quais as feminilidades são construídas, tensionadas e resignificadas desde a infância.

O presente artigo tem como tema a construção das feminilidades nos livros para a infância boliviana, tomando como objeto de análise a obra *El color de la saya*.

Este texto reside, primeiramente, na necessidade de ampliar os estudos sobre literatura infantil latino-americana, ainda marcada por forte dependência de referenciais eurocêtricos, sobretudo no que se refere às representações da infância e do feminino. Ao centrar a análise em uma obra boliviana protagonizada por uma menina afrodescendente, este trabalho contribui para a visibilização de narrativas que rompem com padrões hegemônicos de gênero e raça, reconhecendo a pluralidade das infâncias e das feminilidades no contexto andino e afro-boliviano. Ademais, o estudo dialoga com debates contemporâneos no campo da educação, dos estudos culturais e das pedagogias decoloniais, ao evidenciar a potência política e formativa da literatura para a infância.

Do ponto de vista teórico, o artigo ancora-se nos pressupostos da análise do discurso de inspiração foucaultiana, especialmente a partir das contribuições de Michel Foucault, mobilizando conceitos como discurso, poder, biopolítica, subjetivação, genealogia e arqueologia. A partir desse referencial, compreende-se o discurso como prática social que produz realidades, regula comportamentos e constitui sujeitos, sendo a literatura um dos dispositivos centrais nesse processo. Dialogam ainda com o quadro teórico autoras e autores dos Estudos Culturais e das perspectivas decoloniais, que permitem tensionar as hierarquias epistêmicas e culturais presentes nas representações da infância e do feminino na América Latina.

A escolha da obra *El color de la saya* não é casual. A análise aqui desenvolvida nasce do percurso investigativo realizado na tese de doutorado em Educação da autora⁵, na qual se buscou compreender como as feminilidades são construídas e colocadas em circulação nos livros destinados à infância boliviana. Ao longo dessa pesquisa mais ampla, a literatura infantil foi tomada como um território de disputa simbólica, no qual discursos sobre gênero, raça e pertencimento cultural são produzidos, reiterados e, por vezes, deslocados. O presente artigo, portanto, inscreve-se como um recorte desse

5 SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues dos. **O protagonismo feminino nas obras literárias infantis bolivianas**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



caminho, retomando a obra não como objeto isolado, mas como parte de um conjunto de narrativas que permitem pensar a infância como espaço de constituição de subjetividades e de produção de sentidos sobre o feminino desde cedo.

A obra *El color de la saya* é analisada enquanto narrativa que articula identidade feminina, ancestralidade e práticas culturais afro-bolivianas, como a dança da saya, compreendida não apenas como elemento estético, mas como prática de resistência e afirmação cultural. A personagem Rita, menina afrodescendente, emerge como sujeito de enunciação que desafia estereótipos historicamente associados às meninas negras, produzindo deslocamentos discursivos no campo da literatura infantil.

INFÂNCIA, CULTURA E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA BOLÍVIA E NA AMÉRICA LATINA

Na Bolívia, as crianças desempenham papéis socialmente relevantes em suas comunidades, participando ativamente tanto de atividades econômicas quanto de práticas rituais e culturais. Essa presença ativa desafia a concepção ocidental de infância como um período marcado pela passividade, dependência e preparação para a vida adulta, evidenciando, ao contrário, a agência infantil e sua capacidade de contribuir para a continuidade e a transformação das culturas às quais pertencem (Barrios; Rojas, 1995).

A infância, nesse sentido, deve ser compreendida como uma etapa social e culturalmente construída, atravessada por múltiplas representações que variam conforme o contexto histórico, social e cultural de cada sociedade. Na Bolívia e, de forma mais ampla, na América Latina, essas representações são profundamente marcadas por processos históricos de colonização, resistência e construção das identidades nacionais. Tais processos incidem diretamente sobre os modos de conceber, viver e narrar a infância, produzindo sentidos que extrapolam modelos universais e homogeneizantes.

O contexto histórico latino-americano é atravessado pela colonização europeia, responsável por impor novas estruturas sociais, culturais e econômicas que reconfiguraram as dinâmicas de poder e redefiniram as percepções sobre a infância. Esse processo resultou, muitas vezes, na subjugação dos saberes e das práticas culturais indígenas e afrodescendentes às normas coloniais. A infância, nesse cenário, passa a ser constituída a partir de uma trama complexa que articula heranças indígenas, africanas e europeias, produzindo identidades multifacetadas, dinâmicas e em constante negociação.

Adotar uma perspectiva decolonial na análise da infância implica questionar narrativas dominantes que, historicamente, silenciaram ou simplificaram as vozes e experiências de crianças indígenas e afrodescendentes.

Parte-se, assim, da tese de que a literatura para a infância boliviana, frequentemente compreendida como entretenimento ou instrumento pedagógico, emerge como um espaço privilegiado de produção discursiva. Mais do que refletir normas sociais, essas obras podem tensionar e deslocar dinâmicas de poder relacionadas às identidades de gênero, abrindo possibilidades para o protagonismo feminino desde a infância. Em diálogo com perspectivas decoloniais, a literatura infantil passa a operar como um campo de disputa simbólica, no qual se articulam gênero, raça, ancestralidade e cultura.



EL COLOR DE LA SAYA

O corpus da pesquisa é constituído pela obra *El color de la saya*, selecionada por integrar o conjunto de análises realizadas no âmbito da tese de doutorado da autora, cujo objetivo foi investigar a construção das feminilidades em livros da literatura infantil boliviana. A escolha da obra se justifica por sua centralidade na articulação entre infância, gênero, raça e ancestralidade, elementos fundamentais para compreender as discursividades que atravessam as representações femininas na narrativa.

Como procedimento metodológico, foi construída uma tabela analítica com o objetivo de sistematizar a leitura discursiva da obra e orientar o processo de análise. Essa tabela funcionou como um instrumento organizador, permitindo identificar regularidades, recorrências, silenciamentos e deslocamentos nos discursos presentes no texto literário. Longe de assumir um caráter classificatório rígido, a tabela foi concebida como um dispositivo flexível de leitura, em consonância com a perspectiva foucaultiana, que privilegia a problematização dos enunciados e de suas condições de possibilidade.

A tabela foi estruturada a partir de eixos analíticos previamente definidos, relacionados às categorias de gênero, feminilidade, raça, ancestralidade e práticas culturais. Em cada eixo, foram registrados excertos da narrativa que evidenciam modos de enunciação, posições de sujeito, relações de poder e estratégias discursivas mobilizadas na construção da personagem feminina. Esse procedimento possibilitou uma análise minuciosa dos enunciados, considerando tanto o que é dito quanto o que é silenciado, bem como os efeitos de sentido produzidos no interior da obra.

Quadro 1- Análise do Discurso no livro “El color de la saya”

Categoria	Subcategoria	Itens de Análise
 El color de la Saya Liliana De la Quintana Ilustraciones de Romanet Zarate Identificação Preliminar	Referência Bibliográfica	QUINTANA, Liliana. El color de la saya . 1. ed. La Paz: Producciones Nicobis, 2018. 36 p.
	Título	El color de la saya
	Autor/a	Liliana de la Quintana
	Ilustrador/a	Romanet Zarate
	Edição	Primeira
	Número de Páginas	36
	ISBN	978-99905-57-36-7
	Ano de Publicação	2018
Resumo da História	Local de Publicação	La Paz
		O livro apresenta a história de <i>Rita</i> e sua avó, que contam a trajetória da população afrodescendente na Bolívia. <i>Rita</i> aprende a história de seus antepassados e a importância da <i>saya</i> , uma dança tradicional, como uma forma de celebrar a união e a liberdade. O futebol e a dança são usados como elementos de resistência das meninas em uma comunidade <i>afroboliviana</i> , mostrando o desafio às normas de gênero e a superação de estereótipos.





Personagem Principal	Gênero	(X) Feminina () Masculina () Ambos
	Descrição Física	Rita é descrita como uma menina afrodescendente, com pele preta e cabelos enrolados. Sua avó também é central na narrativa, sendo retratada com trajes tradicionais afrobolivianos .
	Descrição de Conduta	Rita é uma menina curiosa, determinada e apaixonada por futebol. Ela desafia os estereótipos de gênero que a excluem de atividades consideradas “para meninos”. Sua avó desempenha um papel de sabedoria, ensinando a importância da resistência cultural e da liberdade.
Análise do Discurso	Personagens	Os personagens principais são Rita e sua avó, representando duas gerações de mulheres afrobolivianas que enfrentam desafios relacionados à exclusão social e de gênero.
	Representação de Gênero	A história subverte os papéis tradicionais de gênero, com Rita desafiando a exclusão no futebol, uma atividade geralmente associada a meninos. As mulheres também são retratadas como líderes na preservação da cultura e resistência.
	Interseccionalidade	A narrativa aborda a intersecção entre gênero e raça, com foco na comunidade afroboliviana , destacando a luta das mulheres negras por espaço e reconhecimento.
	Narrativa	A narrativa é construída em torno da tradição oral, com a avó contando a história da comunidade afroboliviana . O texto explora temas de resistência cultural, liberdade e igualdade.
	Perspectiva de Gênero	A história é claramente contada a partir de uma perspectiva de gênero feminista, sublinhando o poder das mulheres na comunidade e a importância da autoexpressão através da dança e do esporte.
	Dinâmica de Poder	A dinâmica de poder entre homens e mulheres é explorada, especialmente nas cenas de exclusão de Rita no futebol. A avó representa uma figura de poder que guia as meninas em direção à superação dessas desigualdades.
	Desafio aos Estereótipos de Gênero	A história desafia os estereótipos de gênero, com Rita e suas amigas assumindo papéis tradicionalmente masculinos, como jogar futebol, e sendo aceitas como líderes em suas atividades.
	Linguagem	A linguagem é poética, usando muitas canções e referências à cultura afroboliviana . Ela promove uma visão positiva da identidade feminina.
	Descrições de Personagens	As descrições destacam a força e a resistência das personagens femininas, tanto física quanto emocional.

Análise Visual Ilustrações	Representações Visuais de Gênero	As ilustrações destacam como as mulheres <i>afrobolivianas</i> , representadas por <i>Rita</i> e sua avó, ocupam espaços importantes na cidade de La Paz, conectando a resistência cultural e a identidade racial às paisagens urbanas modernas. A cidade não é apenas um local de desafios, mas também de celebração e continuidade da herança afrodescendente.
	Descrição da Capa do Livro	É uma representação visual poderosa da cultura <i>afroboliviana</i> , destacando dois elementos principais: a dança da saya e as tradições afrodescendentes. As duas figuras femininas <i>afrobolivianas</i> , com pele preta, estão vestidas com trajes tradicionais que misturam cores vibrantes, como o branco, o vermelho e o verde, típicas da vestimenta da saya.
Contexto e Recepção	Intenção do Autor/a	A autora, Liliana de la Quintana, dedica a história à sua avó, que foi <i>afroboliviana</i> , reforçando o tema do resgate cultural e da preservação das tradições ancestrais. A autora pretende resgatar e promover a cultura <i>afroboliviana</i> , particularmente a história e as lutas das mulheres, usando elementos como a saya e o futebol para mostrar a resistência cultural.
Conclusão e Reflexão	Impacto sobre os /as Leitores /as	O livro impacta ao promover a reflexão sobre questões de raça e gênero.
	Contribuições para a Igualdade de Gênero	A história contribui significativamente para a igualdade de gênero ao representar meninas e mulheres em papéis de liderança e resistência, desafiando estereótipos de gênero e incentivando a autoexpressão cultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A obra *El Color de la Saya*, escrita por Liliana de la Quintana, é uma narrativa que em suas discursividades oferece uma rica exploração das questões étnico-raciais e de gênero no contexto da Bolívia. O artefato apresenta a história de *Rita*, uma menina afroboliviana, e sua avó, que, através da dança da saya e do futebol, destacam a importância da resistência cultural e do feminino dentro da comunidade afroboliviana. Ambientada na cidade de La Paz, a história revela o cotidiano e os desafios enfrentados pelos afrobolivianos, especialmente as mulheres, em sua luta por reconhecimento e preservação de sua identidade cultural.

Os afrobolivianos são descendentes de escravizados africanos trazidos para a Bolívia durante o período colonial para trabalhar nas minas de Potosí. No entanto, muitos não resistiram às condições extremas de trabalho nas minas e, mais tarde, foram deslocados para a região dos Yungas, onde passaram a trabalhar em fazendas, principalmente no cultivo de coca e café. Atualmente, a maioria dos afrobolivianos vive nessa região e em áreas urbanas, como La Paz. Com uma população estimada em cerca de 20.000 pessoas, eles têm lutado historicamente por reconhecimento e visibilidade, enfrentando racismo e exclusão. (Orías, 2014).

Na história, a saya, mencionada no título do livro, é um ritmo, música e dança tradicional da comunidade afroboliviana, com fortes raízes na herança africana. Ela representa não apenas uma forma de expressão cultural, mas também um símbolo de resistência, usado pela comunidade para manter vivas suas tradições e histórias. A saya é central na obra como um ponto de conexão entre Rita e sua avó, representando o elo entre gerações e a preservação da identidade afroboliviana.



Figura 1 – Ilustração da Rita no movimento da Saya na obra “El color de la saya



Fonte: Quintana (2018, p. 33).

A relação entre *Rita* e sua avó é importante para compreender o papel das mulheres afrobolivianas na sociedade boliviana. Elas não apenas desempenham funções de cuidado e proteção familiar, mas também são figuras de resistência e liderança em suas comunidades. Essa representação reflete a ideia de Ribeiro (2017) “Feminismo negro é um olhar que integra gênero, raça e classe, entendendo que opressões são múltiplas e que lutas precisam ser interseccionais”, que discute o papel das mulheres negras na preservação cultural e na luta contra as opressões múltiplas de raça e gênero.

Na Bolívia, os afrodescendentes têm sido historicamente marginalizados e invisibilizados, tanto política quanto culturalmente. Mesmo com o reconhecimento formal na Constituição Plurinacional de 2009, a população afroboliviana continua a enfrentar desafios para garantir seus direitos e preservar sua identidade em uma sociedade que ainda privilegia as tradições andinas e europeias e a obra de Liliana de la Quintana, ao colocar uma menina afroboliviana como protagonista, subverte a narrativa colonial que historicamente invisibilizou as populações afrodescendentes na América Latina.

As narrativas de *El Color de la Saya* exploram profundamente questões de gênero e feminilidades, destacando a força feminina e os desafios enfrentados pelas mulheres afrobolivianas. A protagonista, *Rita*, é uma figura que rompe com essas normas sociais e culturais ao participar de atividades como o futebol, um esporte historicamente dominado por homens. Em várias passagens, ela expressa seu desejo de jogar futebol, mesmo sendo uma atividade tradicionalmente associada aos meninos. Um trecho que exemplifica isso é quando Rita reflete sobre sua paixão pelo esporte, afirmando que, apesar das dificuldades, ela quer jogar como os meninos, desafiando a expectativa de que meninas devem se limitar a atividades mais “femininas”: “*A Rita le encantaba el fútbol, aunque en su barrio pocos creían que una niña pudiera jugar como los varones. Pero ella no se dejaba intimidar.*”⁶

6 “Rita adorava futebol, embora em seu bairro poucos acreditassem que uma menina pudesse jogar como os meninos. Mas ela não se deixava intimidar.”(tradução nossa).



Figura 2 – Ilustração da Rita jogando futebol com trajés típicos na obra “*El color de la saya*”



Fonte: Quintana (2018, p. 27).

Ao se envolver em um espaço considerado masculino, *Rita* desafia os estereótipos de gênero que limitam as meninas a papéis passivos ou domésticos, mostrando sua determinação e autonomia. As feminilidades em *Rita* incorporam uma nova versão, que é capaz de negociar com as tradições ao mesmo tempo em que se abre para novos espaços de poder e visibilidade. Ao participar do futebol, ela não rejeita suas raízes culturais, mas sim fortalece sua identidade. Rita jogando futebol enquanto veste trajés típicos afrolivianos é uma representação da interseção entre questões de gênero, raça e cultura. O fato de ela estar vestida com uma *saya*, uma saia tradicional associada à cultura afroliviana, enquanto joga futebol, um esporte tipicamente dominado por homens, subverte expectativas em vários níveis.

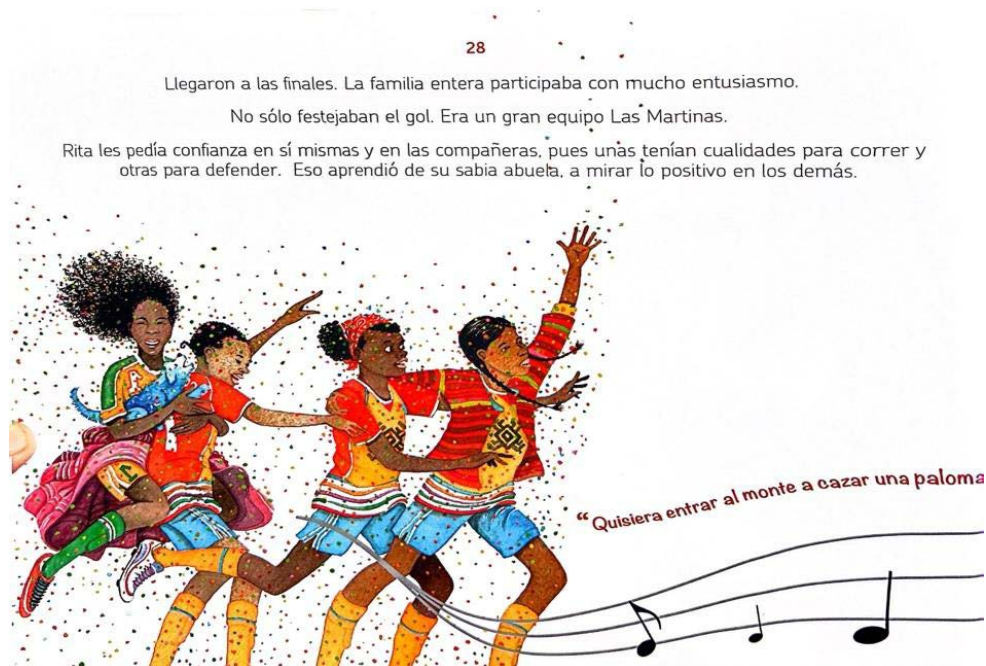
Além disso, a posição de Rita, bem como as outras meninas no jogo, é ativa e dominante, o que transmite a mensagem de resistência e quebra de estereótipos. As ilustrações vibrantes e coloridas enfatizam a alegria e a liberdade que essas meninas experimentam ao ocuparem espaços que historicamente não foram construídos para elas. A população afroliviana, ao longo de sua história, desenvolveu uma vestimenta característica que reflete seu contato e intercâmbio cultural com as populações indígenas, especialmente as *cholas*, incorporando e adaptaram algumas dessas características em sua própria vestimenta. Isso resultou em uma combinação única que não apenas preserva traços africanos, mas também reflete o país andino. A *pollera* afroliviana, por exemplo, carrega similaridades com a das *cholas*, porém com uma identidade própria, com cores, padrões e acessórios que fazem referência às suas tradições e à resistência afroliviana.

Rita como uma líder que, além de desafiar estereótipos de gênero ao jogar futebol, também incentiva a confiança e o apoio mútuo entre as meninas “*Rita les pedía confianza en sí mismas y en las compañeras, pues unas tenían cualidades para correr y otras para defender.*”⁷

7 “Rita lhes pedia confiança em si mesmas e nas companheiras, pois algumas tinham qualidades para correr e outras para defender.” (tradução nossa).



Figura 3 – Ilustração da Rita comemorando a vitória no futebol na obra *“El color de la saya”*



Fonte: Quintana (2018, p. 27).

As discursividades entre o texto e as ilustrações trazem uma reflexão significativa sobre as interseções entre raça, gênero e identidade no contexto boliviano. Ao colocar uma menina preta como protagonista, *El Color de la Saya* reforça a necessidade de valorizar as raízes afrobolivianas e o legado cultural, evidenciando que o futuro das novas gerações é construído sobre a força e a resiliência de suas ancestrais, que continuam a influenciar suas lutas por reconhecimento e igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como aponta Andruetto (2009, p. 47), a literatura pode ser uma janela para o encontro com o diferente. É a partir dessa perspectiva que se conclui a análise da obra *El color de la saya*, compreendida como uma narrativa que amplia os modos de pensar a infância e as feminilidades no contexto boliviano. A obra reafirma a literatura infantil como espaço de produção simbólica e de disputa de sentidos.

A análise discursiva evidenciou que a feminilidade é construída a partir da trajetória de Rita, menina afroboliviana que afirma sua identidade por meio da dança da saya. Ao valorizar a ancestralidade, o corpo e a memória cultural, a narrativa rompe com representações estereotipadas e produz deslocamentos discursivos que reconhecem os saberes afrobolivianos como formas legítimas de pertencimento e resistência desde a infância. A articulação entre a análise do discurso de inspiração foucaultiana e a perspectiva decolonial permitiu compreender como a obra opera simultaneamente na produção e no tensionamento das normas de gênero. Assim, *El color de la saya* reafirma o potencial da literatura para a infância como espaço de resistência simbólica, contribuindo para a construção de feminilidades plurais, situadas e contra-hegemônicas.





REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Tereza. **Hacia una literatura sin adjetivos**. Córdoba: Comunicarte, 2009.

BARRIOS, Franz; ROJAS, Gonzalo. **Niños y niñas en la vida social andina**. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB), 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

QUINTANA, Liliana de la. **El color de la saya**. 1. ed. La Paz: Producciones Nicobis, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2017.

AMOR E MORTE NA LITERATURA INFANTIL: A AUSÊNCIA, O VAZIO E A RESSIGNIFICAÇÃO NO LIVRO “O CORAÇÃO E A GARRAFA”, DE OLIVER JEFFERS

Maria Efigênia Alves Moreira,

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando pensamos em literatura infantil, algumas questões conceituais se atravessam, como a própria discussão sobre o que é e como se caracteriza a literatura infantil, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma, uma questão bastante discutida entre teóricos que estudam o percurso histórico dos textos produzidos para crianças.

No entanto, a principal questão que se coloca no âmbito desse trabalho diz respeito a temas chamados fraturantes, tabus, sensíveis ou delicados, nomenclaturas que resumem a produção de histórias para crianças que trazem em seu enredo questões existenciais, como medo, solidão, separação, morte, luto e outros que dialogam de forma direta com a subjetividade. Nas palavras de Barros e Azevedo (2019), literaturas vistas como fraturantes são aquelas que:

[...] apresentam temáticas relacionadas a guerras, violência, sofrimento, morte, sexualidade ou episódios históricos controversos e questões políticas,

[...] servem essencialmente o propósito do questionamento e da reflexão sobre assuntos dos quais o adulto, usualmente, e em nome de intuítos de proteção, tende a afastar a criança. (BARROS; AZEVEDO, 2019, p. 79).

Como produção humana implicada no seu contexto histórico e cultural, a literatura infantil tem, no decorrer do tempo, assumido diferentes posições, a partir das concepções sobre infância e sobre quais produtos culturais eram/são vistos como adequados para crianças em determinados tempos históricos.

Quando estudamos a literatura infantil brasileira, percebemos que a sua produção se inicia a partir de traduções de contos de fadas e contos de tradição oral, sem esquecer as brincadeiras populares como parlendas, acalantos, quadras e outros gêneros típicos da oralidade como os primórdios da literatura infantil. (PARREIRAS, 2012).

A literatura infantil sempre teve um forte vínculo com a instituição escolar, inegavelmente grande responsável por sua veiculação. Dessa forma, ela foi comumente utilizada como recurso pedagógico para ensinamento de princípios morais, impressão de valores nacionalistas ou recurso para o ensino da linguagem.

No entanto, sabemos que a literatura tem potencial para formar sob outra ótica, abarcando camadas subjetivas, como afirmou Todorov (2010, p. 76): “Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.”



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





É a partir desse viés não utilitarista que esta pesquisa se configura, ao analisar o tema da morte, por muito tempo negligenciado, por ser visto como problemático para ser apresentado para a criança. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o livro “O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffers, considerando o amor e a morte que permeiam a narrativa escrita sob a categoria de literatura infantil.

Discutir temas considerados fraturantes no âmbito da literatura é necessário e urgente, visto que ainda há muito medo por parte dos mediadores de leitura, especialmente professores, de trabalhar livros com enredos que tematizem dores existências, como se as crianças fossem isentas de sofrimentos na vida real. São muitos os autores que defendem que a literatura pode contribuir com a formação psíquica da criança. Para o psicanalista Bruno Betelheim (2012), os contos servem para aliviar as tensões mentais que são provocadas por constantes necessidades de diferentes ordens psíquicas e sociais. “Esses contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade nas longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é revelada às crianças sob nenhuma outra forma de modo tão simples, direto e acessível.” (BETELHEIM, 2012, p. 37).

Outro ponto que justifica trazer à tona essas discussões, visto que ainda há poucas produções acadêmicas nesse sentido, diz respeito ao movimento que, sob alegativa de livrar as crianças de sofrimento e em nome do politicamente correto, querem negar à criança o direito ao acesso a textos que tragam a diversidade da vida, inclusive com os seus dramas humanos, que perpassam todas as culturas e todas as idades.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, de natureza qualitativa. Será utilizado o método de pesquisa bibliográfico, a partir de referenciais teóricos que discutem a literatura infantil no Brasil, literatura com temas sensíveis produzidas para crianças e especificamente a dimensão da morte e do luto a partir do livro O Coração e a Garrafa”, de Oliver Jeffers.

Para embasamento teórico foram utilizados estudos de autores que discutem a presença histórica da literatura na escola, a importância da literatura para a formação da subjetividade das crianças e os temas fraturantes, como a morte e o luto. São eles: BETTELHEIM (2012), CANDIDO (2017), TODOROV (2010), COLOMER (2007), BARROS; AZEVEDO (2019), CAVALCANTI (2004), GAMA-KHALIL, BORGES e OLIVEIRA-IGUMA (2022), dentre outros.

LITERATURA INFANTIL – BREVE PERCURSO HISTÓRICO

O gênero literatura infantil é amplamente questionado, seja em seu conceito, características ou função, a qual foi se delineando conforme os diferentes contextos históricos. Por muito tempo a literatura infantil escrita no Brasil foi utilizada como instrumento de pedagogização (ARROYO, 2011), com objetivos claros de ensinamentos. Os textos, muitas vezes escritos por professores, mostrava a necessidade da criança ser obediente, ser bondosa e amar a pátria.

Alguns autores defendem que a literatura surgiu a partir da oralidade, com brincadeiras com a palavra, como parlendas, quadras e adivinhas, sendo transmitidas de geração em geração, sem distinção expressa quanto ao destinatário.

[...] antes de ganhar a forma impressa, essa literatura já existia, desde tempos imemoriais, sob a forma oral. De pai para filhos ou, mais comumente, de avós para netos, lendas e fatos da vida diárias,

casos e anedotas, provérbios e saberes, fórmulas e cantigas foram se propagando e constituindo o patrimônio cultural dos povos. Mais tarde, com o advento da escrita e, posteriormente, da imprensa, toda essa literatura oral foi de algum modo armazenada em livros, como registro documental apenas ou incorporado à literatura mesma por ficcionistas e poetas de todas as latitudes e grandezas. (SOUZA, 2012, p.18).

Somente a partir do século XVII é que surge, na França, textos dirigidos às crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Um dos marcos do início da literatura infantil no Brasil, no final do Século XIX, foi a tradução ou adaptação de fábulas e contos de tradição europeia.

Célia Becker (2001) considera dividir a literatura infantil brasileira em quatro fases. A primeira contempla o final do século XIX e início do século XX, marcada por traduções e adaptações e também com produção brasileira, voltada para a escola, trazendo valores patrióticos e moralizante, sem levar em consideração a imaginação, a fantasia e a ludicidade.

A segunda fase vai de 1920 a 1945, momento de grandes movimentos sociais, como as reformas da educação, a semana de arte moderna, o escolanovismo. Nessa Segunda fase surge a obra de Monteiro Lobato, trazendo em sua produção um novo olhar sobre a criança e uma nova concepção de literatura infantil. De acordo com Becker (2001), a terceira fase da literatura infantil brasileira ocorreu por volta de 1950, com o retorno ao patriotismo e o interesse por elementos ambientais.

A quarta fase tem início na década de 1970, onde surgiram muitos novos escritores, com uma forte produção literária. Nesse período ocorreu também uma valorização dos contos populares. As pesquisas no âmbito da psicologia fortaleceram a reivindicação de uma literatura infantil que primasse pela fantasia, pelo lúdico, pela subjetividade.

Nesse momento, surge na literatura brasileira para crianças e jovens um número grande de escritores, com uma consciência nova de seu papel social: eles reclamam a contradição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou “pedagogos” que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa infantojuvenil. Em decorrência disso, firmam compromisso prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia, como era norma, e suas narrativas sofrerão alterações impensáveis até o momento, se consideradas enquanto comportamento de geração. (PERROTTI, 1984, p. 2).

Na atualidade a literatura infantil brasileira apresenta uma preocupação estético-literária, com textos que brincam com a tradição oral, com obras que ludicamente fazem um contraponto com os contos tradicionais. Há também um viés psicológico muito forte. De acordo com Colomer, isso “mostra uma mudança notável em uma literatura que se construiu tradicionalmente sobre a aventura externa, o preceito sobre as condutas e a falta de caracterização psicológica dos personagens” (COLOMER, 2017, p. 210-211). Há textos com representação de diversas realidades, como histórias ambientadas em periferias, em comunidades rurais, em grandes centros urbanos, em florestas e em ambientes fantásticos.

É nesse contexto de uma produção literária mais livre, buscando distanciar-se do didatismo, que chegamos aos temas fraturantes, com enredos sobre guerras, sexualidade, deficiência, refugiados, diferentes composições familiares, violência, morte, dentre outros.





LITERATURA INFANTIL E TEMAS FRATURANTES

A palavra “fraturante” para se referir a temas delicados/sensíveis/polêmicos está ainda em questão quanto a sua adequação ao que se pretende comunicar, não existindo, portanto, um consenso. Muitas indagações permeiam as discussões de ajustamento da melhor terminologia, como, por exemplo, quem ou o que define a fratura, sob qual perspectiva. No entanto, não entraremos no mérito da questão nesse trabalho, utilizaremos esta nomenclatura, visto ser a mais usual.

Mas para uma melhor compreensão do que leva um texto a ser visto na categoria de temas fraturantes, recorremos a afirmação de Gama-Khalil, Borges e Oliveira-Iguma (2022, p. 7), segundo a qual “sua existência se dá a partir da recorrência de assuntos que por muito tempo foram considerados tabus nas produções dirigidas ao público infantil e juvenil”. Ou seja, literatura de tema fraturante aborda questões que usualmente não são trazidas em textos para crianças. E isso pode provocar algum incômodo e insegurança para o professor.

A escola tem se constituído o principal espaço de veiculação do texto literário, tanto pelo tempo em que a criança fica na instituição, quanto por questões econômicas, culturais e históricas, onde a literatura era compreendida como recurso pedagógico coadjuvante do livro didático. Desse modo, recai muito sobre a escola a responsabilidade pela mediação da leitura literária. E muitas crianças só têm acesso à literatura através da escola.

Trabalhar com mediação de leitura com crianças requer gosto pela literatura, um amplo repertório e planejamento. Trabalhar com histórias que tragam em seu enredo dramas humanos, requer também atenção e sensibilidade, de modo que muitos professores se recusam a ler essas narrativas.

Há muita pesquisa que aponta para a importância da literatura para as crianças, tanto por contribuir com o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação, quanto por auxiliar no fortalecimento da subjetividade. Nesse sentido, Antonio Candido (2017) afirma que a literatura ajuda no exercício da reflexão, impulsionando o desenvolvimento da empatia, uma vez que o leitor é convidado a olhar o mundo sob a perspectiva do outro, muitas vezes se imaginando no lugar de uma personagem. Ele também defende que a literatura desenvolve no sujeito o senso de beleza e sensibilidade. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2017, p. 182).

Ignorando que muitas crianças experimentam sentimentos vistos como negativos, como inveja, ciúmes, raiva, solidão; não levando também em consideração que muitas crianças observam ou experienciam conflitos familiares, violência doméstica e outros dramas; e provavelmente pelo medo de “tocar” em alguma dor, muitos professores optam por não trabalhar com livros que abordem temas fraturantes, considerando-os inapropriados.

No livro *Psicanálise dos contos de fadas*, o psicanalista Bruno Bettelheim já mostrava a sua preocupação com o “asseio” feito nas histórias modernas, não possibilitando que as crianças desenvolvam recursos simbólicos para a constituição de suas subjetividades. “

As histórias modernas escritas para crianças pequenas evitam sobretudo esses problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre o modo como ela pode lidar com essas questões e amadurecer com segurança. (BETTELHEIM, 2012, p. 15).



Ao adentrar enredos que, no âmbito da ficção, dialogam com as dores que são reais, as crianças podem se sentir, de forma inconsciente, encorajadas aos enfrentamentos da vida prática em seus dramas cotidianos, contribuindo para o fortalecimento do que ele chamou de “recursos íntimos”.

Diante de suas questões existenciais, os adultos dispõem de diferentes recursos para lidar com a situação, desde compreender e contar o que sentem a um amigo, até a procurar ajuda especializada. No entanto, por falta de experiência e inclusive de repertório linguístico, muitas vezes as crianças sequer conseguem nomear os seus sentimentos e sensações.

E uma narrativa bem escrita e bem ilustrada pode trazer para a criança a identificação com aquele estado de coisas narrado, servindo como bússola ou pelo menos não a deixando tão solitária em sua dor. “Nas obras em que emergem imagens e acontecimentos relacionados aos temas fraturantes, as personagens vivem um embate com situações traumáticas [...] e as enfrentam por meio de imersões em seu eu, a partir do ‘espiar para dentro’” (GAMA-KHALIL, BORGES e OLIVEIRA-IGUMA, 2022, p. 8).

Esse “olhar para dentro” pode ajudar a criança a ir compreendendo as diferentes dimensões do viver, de forma simbólica e segura. Bartolomeu Campus de Queirós afirma que “Ler é abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto. Ler é encorajar-se diante das contingências da existência. Ter em mãos um livro é aposar-se da fantasia, é espantar-se diante dos preconceitos, é deixar vir à tona a compaixão pela nossa incompletude.” (QUEIRÓS, 2012, p. 90).

E a literatura, por sua natureza simbólica e os recursos estéticos, aborda a vida pressuposta com as tragédias que apresentam similitude com a vida real de forma delicada, possibilitando que o leitor criança vá adentrando as camadas conforme a sua maturidade, experimentando a mesma história muitas vezes, como é comum elas pedirem releituras ou recontos de uma mesma narrativa.

Muitas vezes a compreensão que a criança vai adquirindo da complexa, e por vezes contraditória, realidade humana não se dar de forma direta, nominal e pragmática, mas por associação, por sensações, por processos de identificação. Candido assegura que (2017, p. 176): “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2017, p. 176).

Através de linguagem cuidadosa e ilustração certa, os temas fraturantes não precisam ser explícitos, muitos textos conduzem o leitor para “olhar para dentro” com muita sutileza, seja através de imagens, da linguagem, de recursos lúdicos, levando o leitor à fruição, mesmo diante de temáticas densas.

Pela leitura, a criança pode ir ressignificando a sua percepção diante do mundo. “A criança iniciada no mundo da leitura é alguém que pode ampliar sua visão do outro, que pode adentrar o universo do simbólico e construir para si uma realidade mais carregada de sentido.” (CAVALCANTI, 2002, p. 31). Em consonância com essa afirmação, Cosson, (2016, p.7), defende que “[...] a experiência literária não apenas nos permite saber da vida pela experiência do outro como também vivenciar essa experiência”. E isso vai forjando nas crianças os seus “recursos íntimos”, contribuindo para que elas possam lidar de forma menos dolorosa com as suas questões pessoais que estão diretamente implicadas com as suas experiências práticas.

Assim, ao fazer, intrapsiquicamente, relação de semelhança entre ficção e realidade, entre personagens e pessoas, a criança vai compreendendo que o seu medo e a sua solidão, por exemplo, não são situações isoladas. E pode se sentir acolhida, compreendida, amada.



O professor como mediador de leitura exerce um importante papel nesse processo de formação de leitores, especialmente na abordagem de temas fraturantes. Essa questão perpassa também pela formação docente, seja ela inicial, continuada ou a autoformação, para que esse profissional se sinta encorajado a levar para a sala de aula livros com temas que abordem as diferentes facetas da vida, em toda a sua diversidade.

Não se trata apenas de ler, mas de estar disposto e seguro para dialogar sobre a obra, possibilitando a livre expressão da criança sobre sua compreensão, sentimentos e sensações, sem julgamentos, mas de maneira afetiva e acolhedora, ampliando os sentidos, entre real e simbólico. Joana Cavalcanti (2002, p. 26) afirma que “o simbólico é o espaço onde o mundo se faz pleno de significados. É o pleno sempre incompleto porque é representação.”

O contato da criança com temas como desigualdade social, exclusão, deficiência, velhice, violência, separação, morte e outros que contemplem a realidade humana pode contribuir também com a tolerância, o respeito, o senso crítico, portanto, formar para a humanidade.

AMOR E MORTE NA LITERATURA INFANTIL: A AUSÊNCIA, O VAZIO E RESSIGNIFICAÇÃO NO LIVRO *O CORAÇÃO E A GARRAFA*, DE OLIVER JEFFERS

É comum que as histórias para crianças terminem com um final feliz. Temos na literatura contemporânea algumas experiências de finais abertos, dando possibilidade de a criança imaginar o que lhe for mais cômodo, a partir da compreensão do que está posto. Temos também algumas narrativas com finais não positivos, mas que há uma conformação com a realidade, a exemplo do livro *Até passarinho passa*, de Bartolomeu Campos de Queirós, em que o amor e a morte caminham juntos.

A morte é um dos temas mais temidos e inquietantes, talvez o mais difícil de se lidar, principalmente no âmbito da infância. Esse estranhamento talvez seja em grande parte cultural, pela forma como o ocidente encara a morte, com uma conotação de total ruptura, medo e profundo pesar. Falar de morte com as crianças tem sido um desafio para pais e educadores, mesmo que a morte seja factual.

Talvez por esse temor, a morte não seja um tema presente nos livros para crianças. O amor é o que se tem com maior frequência na literatura infantil. São muitas as histórias permeadas de amor, entre mãe e filha, entre irmãos, netos e avós, entre amigos, entre crianças e animais, crianças e natureza, são muitos os enredos com histórias de amor. No entanto, muitas vezes o amor traz consigo a dor. Na vida real é muito comum.

Então se as crianças não são isentas do sofrimento de perder alguém que ama, é necessário romper o medo e trazer a morte nos enredos, de forma segura, suportável e delicada. Trabalhar com histórias que abordem, em alguma dimensão, a morte, é contribuir para a criança construir repertórios simbólicos e lidar melhor com a ideia de finitude e com suas emoções.

O livro *O coração e a garrafa*, de Oliver Jeffers, editado no Brasil em 2012 (Editora Salamandra), é uma delicada história de amor e morte, narrada entre texto e imagens de forma poética, com destacada qualidade estética. A história começa mostrando uma menina e um senhor em experiências compartilhadas com a natureza, em diferentes contextos, em que ele vai mediando a relação dela com o mundo, explicando as coisas, respondendo as suas perguntas de menina curiosa.



Um dia a menina chega e encontra a cadeira vazia. Importante ressaltar que em nenhum momento é mencionado a palavra morte, mas a imagem da cadeira vazia e as expressões da menina traz o entendimento da finitude. É possível sentir a solidão dela, o vazio interior diante da cadeira vazia.

A menina não sabia como reagir diante da ausência de quem lhe ajudava a conhecer o mundo. Então, para não sofrer tanto, a criança coloca o seu coração dentro de uma garrafa. Esa metáfora do luto é maravilhosa, pulsante, profunda, provocando possibilidades de interessantes diálogos com as crianças. Com o coração preso, o mundo perde a graça e ela não consegue mais amar. Assim ela vai crescendo, sem se perguntar mais sobre o mundo, sem curiosidades, sem as aventuras que viveu na companhia do senhor, que parece ser o pai ou avô.

O tempo vai passando e quando ela está adulta encontra uma garotinha, cheia de curiosidade e vivacidade como um dia ela foi. No entanto, por ter o coração trancado, ela não consegue ajudar a criança a descobrir o mundo e entende que precisa libertar o próprio coração, como uma metáfora de poder viver de forma plena novamente. Ela tenta de várias maneiras e não consegue libertar o coração. Então a garotinha, sem grandes esforços, conseguiu tirar o coração da garrafa. Com o coração no lugar, ela consegue superar o luto. Assim, o vazio causado pela ausência do ente querido vai se resignificando, com a presença da menina. Então a mulher ocupa a cadeira que estava vazia, sendo ela agora a mediadora entre a criança e o mundo.

Nesse livro texto e imagens dialogam perfeitamente. O não dito textualmente se faz compreendido pela ilustração, constituída a partir de pintura, desenho e colagem. A morte não mencionada se faz presente pela cadeira vazia. É uma história narrada com muita delicadeza, onde o amor e a morte se integram em ausência, vazio e resignificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de mediação de leitura requer um constante processo formativo, para que os mediadores se sintam encorajados em trabalhar com diferentes temáticas e os textos considerados polêmicos não sejam ignorados, tangenciados ou cerceados.

Essa pesquisa reforça a importância da literatura como instrumento de formação cultural e humana e mostra a necessidade de se trabalhar com a literatura infantil que aborde temas fraturantes, como forma de contribuir com o fortalecimento da subjetividade das crianças, visto que elas não estão isentas dos dramas humanos que permeiam o cotidiano das relações. Há uma preocupação dos adultos, que classificam e categorizam os contos, quanto ao que deve ou não chegar à infância. No entanto, trabalhar com livros com histórias que tenham verossimilhança com a vida real é contribuir para que a criança tenha recursos íntimos, através do simbólico, para atravessar as tensões da vida, as perdas e lutos, simbólicas ou factuais. Vimos que no livro “O coração e a garrafa”, de Oliver Jeffers, a morte e o vazio ocupam o espaço do simbólico, onde a perda se transforma em luto e depois vai sendo resignificada, trazendo um certo conforto e a ideia de que é possível fazer essas travessias. Assim, esta pesquisa soma-se a outras produções que defendem a liberdade de escrita para criança, com linguagem acolhedora, trazendo para elas temas polêmicos de forma delicada, contribuindo com a sua formação afetiva e emocional.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. Ver. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BECKER, Célia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e Alfabetização, do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-41.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BARROS, L. M.; AZEVEDO, F. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, jul, 2025. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210/3662>. Acesso em: 05 out. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil**. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves; OLIVEIRA-IGUMA, Andréia Alencar. **“Espiar pra dentro”**: Um diálogo por meio dos temas fraturantes. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVER, Jeffers. **O coração e a garrafa** / texto e il.; adapt. Christina Casnellie; trad. Rui Lopes. – 2ª ed. – Lisboa: Orfeu Negro, 2020.

PARREIRA, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RODRIGUES, S. F. P.; SOUZA, R. J. **Tabus e temas polêmicos: a literatura infantil e juvenil sob censura**. Caderno de Letras, Pelotas, n. 38, set-dez 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19173>>. Acesso em: 22 de ago. 2025.

SOUZA, Angela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, Leo. **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012, p. 13 – 33.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DO LIVRO “A FLOR QUE USAVA LENÇO” SOBRE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE EM ONCOLOGIA PEDIÁTRICA

Denise Martins Rocha

Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Maria Del Carmen Franco-Vázquez

, ICE-USC, Universidade de Santiago de Compostela (USC)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criança com diagnóstico de doença oncológica precisa confrontar-se com hospitalizações que podem ser mais ou menos prolongadas, bem como com procedimentos terapêuticos agressivos e invasivos, que podem envolver combinações complexas de quimioterapia, radioterapia e intervenções cirúrgicas. A fase do tratamento apresenta-se como a mais dolorosa para a criança, pois ela passa a vivenciar com maior frequência intervenções médicas, além de seus efeitos secundários e do mal-estar associado (Araújo, 2011, citado por Rocha & Carvalho, 2013).

Essa complexidade na mudança do cotidiano requer que o paciente compreenda o próprio processo da doença. De acordo com a idade da criança, torna-se necessário um plano de adequação da linguagem e do uso de instrumentos educativos na comunicação e explicação dessa demanda, por parte da equipe de assistência médica, da equipe pedagógica e dos progenitores.

A área da Medicina, especialmente a Pediatria, tem recomendado o uso da literatura infantil no tratamento e na promoção do desenvolvimento de crianças enfermas, uma vez que a literatura e a contação de histórias possibilitam a vivência de aspectos lúdicos, a produção do imaginário, a reflexão e a elaboração de estratégias de enfrentamento diante de situações adversas (De Paula & Davina, 2018).

A presente análise decorre de uma investigação sobre o conteúdo lúdico-educativo de livros infantis voltados à promoção da saúde, realizada no Grupo de Apoio à Criança com Câncer (GACC) de Salvador, Bahia, Brasil. Trata-se de uma instituição cujo objetivo é promover assistência psicossocial, médica e financeira a crianças com câncer, oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade social no estado da Bahia, oferecendo condições para que sejam submetidas ao tratamento médico adequado nos hospitais de Salvador (Rocha & Carvalho, 2013).

Posto isso, o objetivo desta análise é apresentar considerações sobre a mediação do livro infantil *A Flor que Usava Lenço*, buscando compreender sua função educativa e a importância dessa ferramenta na atividade de contação de histórias dirigida às crianças em tratamento oncológico acolhidas na instituição.

MÉTODO

Nessa perspectiva, procedeu-se a um pedido de autorização à instituição para a realização da investigação. Após a aprovação, foi realizada uma sondagem à distância, de forma online, junto à equipe da biblioteca do GACC, com o objetivo de conhecer os livros do acervo voltados à promoção da saúde. O



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





livro *A Flor que Usava Lenço* é um dos exemplares que integram esse acervo, tendo sido selecionado para a presente análise por abordar de maneira direta a especificidade oncológica junto ao público infantil.

O período da pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2022, bem como a necessidade de profilaxia dos contágios, condicionou os contatos e algumas atividades na instituição. Dessa forma, a equipe da biblioteca sugeriu que a própria pesquisadora realizasse a mediação da atividade junto às crianças.

A atividade presencial ocorreu no dia 7 de março de 2022, no período da tarde, contando com a presença de nove pacientes — sete meninos e duas meninas — com idades entre quatro e dezenove anos, um progenitor, quatro colaboradores da instituição e a pesquisadora. A atividade foi realizada no espaço da brinquedoteca, localizada ao lado da biblioteca, onde os participantes sentaram-se em colchonetes, formando um semicírculo.

Ao término da contação da história, solicitou-se às crianças que escrevessem uma frase ou um pequeno parágrafo sobre suas impressões acerca do livro. Algumas dessas produções foram selecionadas e são apresentadas na seção seguinte.

Posteriormente, procedeu-se ao registro das apreciações do público ocorridas durante a leitura, bem como à análise mediadora da obra, buscando identificar as relações entre os elementos da narrativa e os possíveis aprendizados em saúde dela decorrentes.

INTERVENÇÃO DA OBRA “A FLOR QUE USAVA LENÇO”

A obra *A Flor que Usava Lenço*, de autoria de Lulu Lima, ilustrada por Elder Galvão, é composta por 36 páginas e foi publicada pela editora Mil Caramiolas em abril de 2017 (Imagem 1). A autora utiliza uma linguagem simples e próxima do universo infantil para dialogar com as crianças. De modo sutil, por meio de metáforas, aborda o contexto do adoecimento, os efeitos somáticos e psicossociais do tratamento, a autossuperação e a empatia, sem nomeá-los explicitamente, utilizando como pano de fundo um jardim.

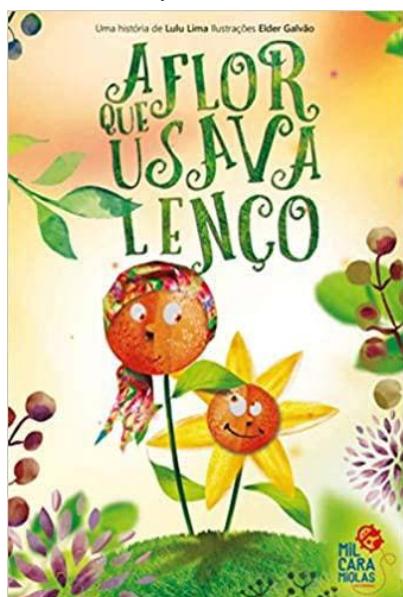


Imagem 1 – Capa do livro *A Flor que Usava Lenço*



Para que a criança reconheça uma metáfora como tal, é necessário que possua o grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico que lhe permita distinguir entre o significado literal de um termo e o significado sugerido pelo contexto. Essa capacidade implica diferenciar um evento físico ou linguístico da representação desse evento (Olson, 1988, citado por Pineda, 2018). A obra em análise apresenta essa representação ao aproximar ficção e realidade, com o intuito de informar a criança leitora sobre o contexto do adoecimento, da cura e das etapas desse processo.

Na introdução da narrativa, são apresentadas as duas personagens centrais: duas margaridas, mãe e filha. Elas vivem em um morro muito florido e, ao notar um aspecto diferente no talo da mãe, Margaridinha sugere que ela procure um médico. A mãe, acompanhada de um casal de amigos, Violeta e Jasmim, consulta-se com o Dr. Cravo, que a examina cuidadosamente e menciona que o Sr. Cacto apresenta os mesmos sintomas.

Essa abordagem revela a forma cuidadosa e personalizada com que o médico se dirige à paciente, o que, segundo Malta, Schall e Modena (2009), corresponde ao desejo dos familiares de que o profissional seja amistoso, cordial, gentil e solidário, oferecendo apoio emocional durante o processo. Além disso, a autora evidencia a importância da empatia entre os pares e da preocupação com o outro.

Após a consulta, a mãe comunica à filha que está doente e que precisará cuidar-se, pedindo-lhe que não se preocupe. Ainda assim, Margaridinha não consegue dormir. Tal reação, decorrente de uma situação repentina e indesejada, pode ocasionar danos físicos ou psíquicos, considerados difíceis e dolorosos diante do diagnóstico oncológico (Cardoso, 2007, citado por Souza & Oliveira, 2017). Nesse trecho da narrativa, o cenário de enfermidade torna-se claro para o leitor:

“A história fala de uma flor que ficou doente.”
(Menina, 6 anos)

Posteriormente, a autora menciona o uso de medicamentos “bem fortes” pela personagem, o que provoca mudanças em seu corpo, como o aparecimento no jardim sem pétalas. A mudança na imagem corporal é apontada pelas crianças como um dos momentos mais difíceis do tratamento, uma vez que a queda do cabelo, o emagrecimento e a palidez evidenciam a presença da doença e produzem uma nova percepção de si (Gomes et al., 2016).

Diante dessas transformações, os habitantes do jardim passam a estranhar a nova aparência da margarida. O beija-flor, as borboletas e a lagarta observam e cochicham, despertando na personagem o desejo de se esconder. Esse trecho aborda o estranhamento externo e a relação com a autoimagem, preocupação presente já em crianças em idade escolar, que devem ser orientadas pelos profissionais de saúde sobre as possíveis mudanças decorrentes da doença e do tratamento quimioterápico (Silva et al., 2015).

A busca pela compreensão dessas alterações é apresentada quando a personagem encontra o amigo Cacto, que também passou por mudanças em sua aparência. Ao relatar o tratamento e a queda dos espinhos, o personagem demonstra uma postura positiva diante da situação. A forma como a criança compreende e reage a essas mudanças é fundamental para reduzir implicações negativas em seu desenvolvimento (Emídio et al., 2018).



Ao perceber a dificuldade de autoaceitação da mãe, Margaridinha tem a ideia de amarrar um lenço colorido ao redor do miolo da flor. Os animais do jardim passam a elogiar sua aparência, e a personagem volta a sentir-se bonita. A narrativa destaca o tema da alopecia, que ultrapassa os efeitos físicos e atinge aspectos emocionais e sociais, interferindo na autoimagem (Baitelo, Reis & Gradim, 2015, citados por Rosa & Soratto, 2020). Uma vivência positiva desse processo tende a favorecer melhores resultados ao longo do tratamento.

A autora também enfatiza a resiliência diante das adversidades, representadas pelos ventos, chuvas e períodos de seca. A Margarida conta com o apoio do jardineiro e de Margaridinha, permanecendo firme. Estudos apontam que emoções positivas atuam como neutralizadoras dos efeitos negativos da adversidade, favorecendo a adaptação positiva (Fredrickson, 2009; Tugade et al., 2014, citados por Santos & Oliva, 2021).

No desfecho, a narrativa aborda o tempo do tratamento — nove meses — simbolizado pelas estações do ano, culminando na primavera. A Margarida decide retirar o lenço e descobre o nascimento de uma nova pétala, encantando os animais do jardim e reforçando a mensagem de superação.

“Ela tomava remédio. O Cacto também ficou careca, sem espinho, depois a pétala da flor nasceu de novo e os espinhos do cacto também.”

(Menino, 11 anos)

“A história é muito bonita, ajuda as pessoas. Ela ficou doente, mas venceu. No final ela ficou muito bonita.”

(Menino, 13 anos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta análise da obra *A Flor que Usava Lenço*, buscou-se compreender a narrativa metafórica que estabelece uma ponte entre mãe e filha, representadas por duas flores, sendo a mãe acometida pela doença. A obra apresenta as fases do tratamento, as reações físicas e psicológicas da personagem e os aspectos assistenciais e relacionais de seu círculo social, evidenciando sua função na educação para a saúde do leitor.

A literatura analisada aborda temas relevantes como o momento do diagnóstico, as reações diante dos sintomas da doença, a importância do apoio familiar, as preocupações com a imagem corporal, a ajuda entre pares e a resistência frente às adversidades. Esses elementos podem ser explorados para a ampliação do conhecimento e da compreensão do processo oncológico por meio da leitura.

Essa aprendizagem contribui para o entendimento da doença, da importância da autossuperação com apoio interpessoal, do uso de medicamentos fortes e da relação com a autoimagem. Tais aspectos são apresentados tanto pela linguagem verbal quanto pelas ilustrações, o que foi observado durante a atividade de contação de histórias, quando as crianças demonstraram interesse, fizeram perguntas e estabeleceram relações entre a narrativa e suas próprias vivências.

Observou-se ainda que algumas crianças solicitaram mais tempo para a visualização das ilustrações, que funcionam como um segundo texto e exigem observação atenta para a decodificação dos significados, ainda que metafóricos.



Considerando que muitos medos presentes no contexto social têm origem no meio familiar e são reforçados pela ideia de que as crianças não devem ser informadas sobre situações graves, a literatura infantil mostra-se uma ferramenta mediadora fundamental, ao possibilitar uma abordagem adequada à faixa etária e à cognição da criança.

O tema da alopecia, frequentemente tratado como tabu social, é abordado com leveza na obra. Uma formação leitora orientada, seja no âmbito familiar, hospitalar ou escolar, revela-se essencial para promover reflexões e ações relacionadas à realidade da oncologia pediátrica.

Relatos colhidos durante a atividade indicam impactos positivos da leitura. Uma mãe relatou que, após o contato com a obra, sua filha decidiu raspar o cabelo que começava a cair em decorrência do tratamento quimioterápico, sentindo-se mais confiante após o aprendizado proporcionado pela narrativa. Assim, conclui-se que *A Flor que Usava Lenço* contribui significativamente para a compreensão do processo de tratamento por crianças em situação de adoecimento, ao possibilitar identificação, esclarecimento e acolhimento emocional.

REFERÊNCIAS

DE PAULA, E. M. A. T.; DAVINA, L. C. G. C. T. **Literatura infantil para crianças enfermas**: contribuições na formação de professores. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 95–107, set./dez. 2018.

EMÍDIO, S. C. D.; MORAIS, R. J. L.; OLIVEIRA, P. N. M.; BEZERRA, R. S. **Percepção de crianças hospitalizadas acerca do tratamento oncológico**. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 1141–1149, out./dez. 2018.

GOMES, K. K. A.; CASTRO, E. H. B. **Compreendendo a vivência de crianças com câncer através da fenomenologia**. *Avó: Revista de Psicologia*, Manaus, v. 2, n. 2, p. 94–121, 2016.

LIMA, L. **A flor que usava lenço**. Salvador: Mil Caramiolas, 2017.

MALTA, J. D. S.; SCHALL, V. T.; MODENA, C. M. **O momento do diagnóstico e as dificuldades encontradas pelos oncologistas pediátricos no tratamento do câncer em Belo Horizonte**. *Revista Brasileira de Cancerologia*, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 33–39, 2009.

PINEDA, P. **Reconocimiento de metáforas de literatura en niños escolares**. *Colombian Applied Linguistics Journal*, v. 20, n. 1, p. 25–34, 2018.

ROCHA, D. M.; CARVALHO, G. S. **Recreação terapêutica**: a educação artística em crianças sob tratamento oncológico em Portugal e no Brasil. In: SILVA, P. T. M.; SOUZA, S. A. R.; CRUZ NETO, I. (org.). **O desenvolvimento humano: perspectivas para o século XXI**: atividade física e saúde, inclusão social e formação profissional. São Luís: EDUFMA, 2013. v. 2.

ROSA, D. J. F.; SORATTO, R. B. **Moda inclusiva**: o uso de turbantes na rotina de mulheres em tratamento contra o câncer. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Design de Moda) — Instituto Federal de Santa Catarina, 2020.

SANTOS, D. B. M.; OLIVA, A. D. **Emoções positivas e resiliência na perspectiva de adolescentes com câncer**. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 17, n. 1, p. 39–47, 2021.

SILVA, L. N.; SILVA, L. F.; GOES, F. G. B.; MACHADO, M. E. D.; PAIVA, E. D. **Orientações sobre quimioterapia junto à criança com câncer: método criativo sensível.** Online Brazilian Journal of Nursing, v. 14, n. 4, p. 471–480, 2015.

SOUZA, L. C.; OLIVEIRA, B. L. G. **Fatores psicológicos envolvidos no câncer infantil.** Revista Uningá, v. 51, n. 2, p. 77–83, 2017.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



CHRIS E PATTY: PROTAGONISTAS TRANS EM LIVROS ILUSTRADOS ESTADUNIDENSES

Sara Regina de Oliveira Lima

UESPI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presença de personagens trans na literatura infantil e juvenil tem se consolidado, sobretudo no contexto estadunidense, como um campo de disputas simbólica, literária e política. Inseridas em um cenário marcado pelo avanço dos direitos LGBTQIAPN+, essas narrativas emergem como mediações culturais que buscam legitimar experiências de gênero dissidentes. Nesse sentido, os livros ilustrados articulam texto e imagem para produzir sentidos sobre identidade, pertencimento e reconhecimento, atuando diretamente na formação de imaginários sociais acerca das infâncias divergentes.

No campo da literatura infantil, especialmente aquela voltada para a representação de crianças trans, observa-se uma recorrência de narrativas que enfatizam a identidade de gênero, frequentemente expressa pela dicotomia entre corpo e mente. Tal estratégia narrativa, amplamente utilizada em obras como *I Am Jazz* e *But, Im not a boy*, responde a lógica de inteligibilidade cisnormativa, que busca tornar a experiência trans compreensível e aceitável a partir de parâmetros já conhecidos pelo público adulto mediador da leitura — pais, educadores e instituições escolares. Assim, a literatura infantil com personagens trans, ao mesmo tempo em que promove visibilidade e reconhecimento, frequentemente negocia sua legitimidade por meio de discursos normativos sobre gênero.

É nesse contexto que se inserem as obras *About Chris* e *My Favorite Color Is Pink*, de Nina Benedetto (2015), que se destacam por apresentar protagonistas trans infantis em narrativas aparentemente simples, mas densamente carregadas de cunho político. Ao optar por enredos baseados em experiências cotidianas e por uma estética visual que remete aos desenhos infantis, a autora constrói vivências que buscam gerar identificação, empatia e acolhimento, tanto para crianças trans quanto para leitores/as cisgênero. Contudo, essas obras não estão isentas de tensões: ao mesmo tempo em que desafiam a associação automática entre sexo e gênero, reiteram padrões binários de feminilidade e masculinidade.

Dessa forma, analisar os protagonistas, Chris e Patty, implica compreender como essas obras somam com o projeto debatido pela crítica acadêmica, como é o caso da centralidade da identidade binária e a ausência de expressões de gênero fluidas ou agênero. A investigação dessas obras, portanto, permite refletir não apenas sobre avanços na representatividade trans na literatura para crianças, mas também sobre os modos como essa representatividade é moldada por expectativas sociais e editoriais, que atravessam o campo da literatura infantil contemporânea.

VENDO DE PERTO: *ABOUT CHRIS E MY FAVORITE COLOR IS PINK*, DE NINA BENEDETTO (2015)

Nina Benedetto (2015) é uma autora que traz para o cenário estadunidense livros ilustrados com personagens infantis trans. Em *About Chris*, a autora e ilustradora apresenta, em 41 páginas,

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





um menino trans feliz. A contracapa coloca o/a leitor/a diante de um garoto radiante com roupas de *cowboy*, seguido da dedicatória: “Dedicado a pessoas com corações enormes e mentes limpa” (Benedetto, 2015).

A narrativa é contada por uma professora, que diz se tratar de uma história verdadeira de quando ensinava uma turma de *pre-k*. A professora Nina narra que existia uma criança chamada Chris, que amava caminhões, carros, legos, arte e botas de *cowboy*. Rotineiramente, Chris desenhava super-heróis, e, curiosamente desenhava cicatrizes em seu rosto enquanto as outras crianças optavam por flores e arco-íris. A personagem também costumava ser um príncipe charmoso quando sua colega decidia ser a princesa. Nas festas de Halloween, se fantasiava de pirata, leão feroz, rei da montanha e sempre era líder da turma. A narradora alerta que ele sempre desejou um corte de cabelo masculino, mas era impedido pela sua mãe.

Certo dia, a alegria do personagem é esbanjada pelo simples fato de os visitantes da escola questionarem quem era aquele pequeno garoto. Contudo, a professora tratando de desfazer o engano, revela seu nome de batismo: “Essa é Christina, eu responderia” (Benedetto, 2015). Contrariado e entristecido, o garoto trans declara: “Meu nome é Chris!” (Benedetto, 2015), adotando assim a ambiguidade do nome, conhecido como nome de batismo ou nome social.

Dentre tanta insistência, a professora o questiona se ele realmente acredita ser um menino, dando para o personagem o segundo espaço de fala: “[...] do umbigo para baixo - eu sou menina. Mas do umbigo para cima - sou um menino!” (Benedetto, 2015). Ao tentar compreender o seu corpo e o fazer compreendido, o personagem explica a diferenciação de sua materialidade corporal e de sua identidade de gênero.

Ao explicitar quem de fato é e ser aceito pela professora, tem-se nas palavras de Chris, assim como nas palavras de Tilly em *Introducing Teddy*, a menção de uma mente em um corpo errado, logo, a ideia do corpo biológico não corresponder a mente. Portanto, a ideia de *the wrong-body* está presente nas obras.

[...] A ideia de uma criança transgênero se sentir uma menina ou menino por dentro, ou ser quem realmente é no interior. Esta ideia vem muitas vezes acompanhada com as do corpo errado ou do cérebro A em corpo B, o que é expectável, uma vez que o ‘corpo errado’, já que é na mente que é localizado o sentimento de si, é entendido como o desencontro entre a ‘alma’, aquilo a que podemos chamar sociologicamente como o self ou a auto-identidade, e a sua materialidade, o corpo” (Madalena, 2021, p. 150-151).

Diferente das obras *I am Jazz*, em que é necessário um olhar autorizado, e semelhante a *But, I am not a boy*, ainda que o enredo seja narrado por um saber-poder representado por uma professora, o que o personagem diz sobre si é o suficiente para obter credibilidade. Ainda assim, nota-se que o projeto de Benedetto veicula o que Cappuza (2019, p.9) defende ser normativo para obras com personagens trans:

Os meninos e as meninas podem identificar-se e expressar um gênero inconsistente com o sexo que lhes foi atribuído à nascença, mas devem escolher entre a identidade e expressão de gênero feminina ou masculina. Nessas narrativas, ocorre predominantemente que existem dois tipos de pessoas, as rotuladas como femininas ou as rotuladas como masculinas.



A autora, ao finalizar a obra, está imersa em vários questionamentos: o motivo pelo qual Chris usa roupas de garotos, o aborrecimento diante do nome feminino ou, ainda, como ele de fato sabe que é um garoto. A sua tentativa de diálogo direto com o/a leitor/a: “Eu me pergunto se há momentos em que você quer ser você verdadeiramente, ao invés de alguém que outras pessoas esperam que você seja” (Benedetto, 2015), objetiva despertar a alteridade.

Do mesmo modo, em sua obra subsequente *My favorite color is pink*, em 34 páginas, tem-se a personagem Patrick, Patty como seus amigos costumam chamá-la, que ama vestir-se de princesa, pegar flores, brincar com bonecas e dançar *ballet*. Nesse enredo, a narradora-personagem, ao apresentar-se, diz que as pessoas a considera uma linda garota, assim como, seu pai: “Papai diz que meu eu verdadeiro é uma linda menina” (Benedetto, 2015). Semelhante a outras narrativas, as expressões de gênero binárias configuram as identidades de Chris e Patty. Apesar disso, a problemática da narrativa é apontada, uma vez que os outros/as ao seu redor não conseguem distinguir que a menina trans tenha um corpo masculino. Depreende-se disso que a obra, assim como as demais, desafia a associação de gênero ao sexo, sendo essa a principal forma de desafiar a cisnormatividade.

A este respeito Capuzza (2019, p. 11) atesta que “os livros ilustrados podem desempenhar um papel importante para ajudar os pais a ensinar aos filhos que seus corpos não precisam determinar seu gênero.” Frente aos processos de opressão aos quais é submetida, a personagem afirma que outras/as desejam que ela se vista e comporte-se como menino, o que a machuca. Curiosamente, a personagem, até então representada com cabelos longos e usando vestido florido, assume que tenta ser garoto para se adequar ou encaixar nos padrões, mas que ao trajar-se com roupa azul, tênis, boné, cabelos curtos e, posteriormente, trajes de super-heróis. Ela sente-se perdida: “Eu só quero ser eu mesma. [...] É preciso coragem para ser o seu verdadeiro eu ” (Benedetto, 2015). Diferente de outras obras, é importante salientar que a menina não compactua com o discurso sobre corpo errado, não enxergando erro algum em seu corpo apesar dos apontamentos externos.

Dentre os questionamentos feitos, o modo como é possível sentir-se você mesmo quando os/as outros/as te provocam, machucam ou rejeitam é uma tentativa de despertar empatia no(a) leitor(a) e trazê-lo(a) ainda mais próximo(a) da realidade confrontante vivida pela personagem infantil trans. As narrativas construídas de forma simples encaminham a leitura para construção de uma moral e de aceitação, configurando o ativismo por trás da obra. Diferente de Chris, a personagem Patty narra a sua história, porém, mesmo com um maior espaço de fala aparece fisicamente deslocada na narrativa, estando sempre sozinha. As únicas referências de companhia são representadas pelos braços dos pais aparentes na ilustração. Outrossim, são adotadas outras referências que buscam questionar as normativas de gênero, a exemplo de quando Patty está vestida com uma camisa azul do *superman* em contraste com o texto escrito grafado em cor rosa, assim como o contorno do seu rosto, revelando que apenas gostaria de ser ela mesma. Entretanto, em seguida, já como menina, indica que seu pai havia se matriculado na aula de Karatê, sugerindo uma tentativa de desmistificar a luta como sendo um esporte masculino.

Contudo, não apenas Patty e Chris apresentam comportamentos normativos quanto aos padrões de feminilidade e masculinidade. Constata-se na tese de Lima (2026) que poucos são os casos em que se questiona sobre a insistência da ideia sobre coisas, cores e brincadeiras de meninos e meninas



na literatura infantil trans. Ademais, as expressões de gênero fluidas quase não são admitidas nas obras, tornando o binarismo de gênero insistente. Atesta-se que mesmo diante da possibilidade de mudança, autoidentificação de gênero, as obras são em sua essência transbinárias, recaindo no que a autora considera ser uma forma de conformidade a cisgeneridade.

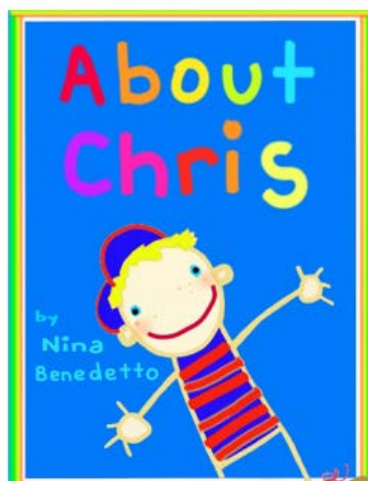
Concorda-se com Madalena ao destacar que

por vezes, não só uma maioria, mas todos os gostos e atividades preferidas por uma personagem transgênero são apenas conotados com a sua identidade de gênero, ou seja, só são representadas as preferências que são de alguma forma conotadas tradicionalmente com o gênero masculino ou feminino (Madalena, 2021, p. 243).

No geral, as protagonistas têm as suas preferências representadas em consonância as suas identidades de gênero. A feminilidade da menina trans a representa no universo das princesas e da delicadeza; já o menino trans é representado no universo da aventura e bravura. Mediante isso, nas obras as transgeneridades representadas apresentam referências binárias, constituindo negociações com a feminilidade e masculinidade hegemônica. Assim, ao mesmo tempo que desafiam as normativas, também se conforma a elas por meio de comportamentos estereotipados.

Os livros ilustrados de Nina Benedetto, contam com ilustrações gráficas bem coloridas e que se assemelham a desenhos feitos por crianças, remetendo as obras ao nível infantil individual de criação. As capas, correspondente a ilustração a seguir, e contracapas contam com a apresentação das personagens trans.

Ilustração 01: Capas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A visão de criatividade sustentada por Fayga Ostrower (1987, p. 5) permite conceituar o ato de criar no sentido global e integrado com o viver, pois, “de fato criar e viver se interligam”. A partir desse pressuposto, o trabalho de ilustração feito por Benedetto (2015) parte da realidade social de suas protagonistas que moldam seus valores culturais e de vida, exemplificado nas ilustrações abaixo.

Ilustração 02: Chris E Patty



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Relacionado aos acontecimentos, a ilustração, de forma simples, configura as experiências e significado de viver enquanto personagens trans. Chris e Patty estão sempre em primeiro plano e são os pontos focais de referências na ordenação das obras. Por conseguinte, entende-se que se trata de afirmar histórias com o propósito de promover a segurança e criar uma atmosfera acolhedora para crianças trans, apesar de Patty, por exemplo, explorar processos de agressão moral e física, e afirmar que é preciso ter coragem para ser quem é de verdade.

O movimento e a criatividade estão presentes ao longo dos dois projetos que contam com planos fechados e próximos ao leitor. A atuação da ilustração em caráter simbólico tem aspectos expressivos que refletem a maturação do olhar infantil para as questões trans, propagando seu potencial criador, no brincar de ser, como exemplificado na ilustração 03.

Ilustração 03: Símbolos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os símbolos estão nas fantasias usadas pelas personagens que sempre remetem a identidade de gênero com o qual se identificam. Criando e fantasiando, as personagens se mostram ao leitor/a. Segundo Fayga Ostrower (2001, p. 10) "o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando". Para a autora, é na percepção de si que se desenvolve a criatividade humana, tal qual posto nos enredos.





Faz-se necessário afirmar que com base nas imagens acima, Patty expressa sua feminilidade principalmente brincando de se fantasiar; já Chris expressa sua masculinidade principalmente fingindo ser pirata, *cowboy* e príncipe, dado que os comportamentos se dividem em duas categorias de gênero. Para Capuzzo, (2019, p. 9)

embora narrativas como estas criem progressivamente espaço para as crianças escolherem um gênero, as noções binárias e essencialistas de gênero retratadas contribuem para os estereótipos e continuam a diminuir a compreensão das crianças sobre tudo o que é possível no desenvolvimento da sua identidade de gênero.

Em uma visão holística das obras, atesta-se que pouco espaço é criado para os personagens executarem comportamentos considerados agênero ou para personagens que preferem realizar a combinação dentre os comportamentos sociais rotulados como masculino ou feminino, ou seja, há predomínio de performances e expressões de gênero transbinários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das obras *About Chris* e *My Favorite Color Is Pink* evidencia que os livros ilustrados de Nina Benedetto (2015) ocupam um lugar significativo no panorama da literatura infantil trans estadunidense, ao oferecerem narrativas que validam a autoidentificação de crianças trans e desafiam, ainda que parcialmente, a cisnormatividade. Ao centrar suas histórias nas experiências subjetivas de Chris e Patty, a autora cria espaços de reconhecimento que afirmam a legitimidade do gênero como vivência subjetiva, deslocando a autoridade do olhar adulto para a própria criança. Esse deslocamento representa um avanço importante no campo das representações trans voltadas à infância.

Os enredos analisados revelam que tanto Chris quanto Patty constroem suas identidades a partir de performances de gênero que dialogam diretamente com modelos hegemônicos, reforçando, por vezes, estereótipos tradicionalmente atribuídos a meninos e meninas. Desse modo, as obras acabam por reiterar o que Capuzzo (2019) denomina de conformidade à cisgeneridade, ainda que protagonizadas por personagens trans.

Ainda assim, é inegável que os livros ilustrados de Nina Benedetto (2015) cumprem um papel relevante ao promover visibilidade, acolhimento e segurança simbólica para crianças trans, especialmente em um cenário sociopolítico marcado por disputas em torno da educação e dos direitos de pessoas trans. Ao conjugar narrativa, ilustração e ativismo, essas obras contribuem para a construção de um repertório literário que legitima existências historicamente silenciadas. Assim, mais do que soluções definitivas, *About Chris* e *My Favorite Color Is Pink* devem ser compreendidas como produções situadas, que revelam tanto os avanços quanto os limites da literatura infantil trans contemporânea, abrindo caminho para narrativas futuras mais plurais, complexas e desestabilizadoras das normativas de gênero.



REFERÊNCIAS

CAPUZZA, J. C.: —T is for —transgender: an analysis of children's picture books featuring transgender protagonists and narrators, **Journal of Children and Media**, 2019.

LIMA, S. R. de O. **A representação de protagonistas infantis transfemininas e transmasculinas em livros ilustrados estadunidenses**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Teresina, 2025.

MADALENA, E. V. **A última cor do arco-íris**: representações do transgênero na literatura para a infância. Lisboa: Universidade de Aveiro, 2021.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.

PRECIADO, B. **O manifesto contrassexual**. São Paulo: N-1 edições, 2014.

(DES)ENCANTAMENTO DE NARRATIVAS AMAZÔNICAS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: TERRITÓRIOS SIMBÓLICOS DO IMAGINÁRIO NAS INFÂNCIAS

Tânia de Miranda Santos

Centro Universitário Fibrá

Marco Antônio da Costa Camelo

Centro Universitário Fibrá

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As histórias compõem-se de partilhas de experiências de mundo que atravessam culturas e épocas, possibilitando a produção de múltiplos sentidos em relação à realidade, em que “quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens para os problemas que nos afligem” (Corso; Corso, 2006, p. 303). Nesse sentido, reflete-se o potencial das narrativas e da tradição oral enquanto representação da memória popular, abordando tanto de um imaginário coletivo e integrando a civilização e a cultura de um povo, quanto questões existenciais e subjetivas. Dessa forma, destacam-se as narrativas do imaginário amazônico, que contemplam representações simbólicas profundas, fundamentais à formação subjetiva e identitária a partir da cultura.

Considerando a literatura infantil como um imperioso recurso à transmissão dessas narrativas e a importância para a formação da identidade ao ser inserida na cultura, conforme Winnicott (1975) assinala em relação à constituição do eu também a partir da experiência cultural, faz-se imprescindível pensar nas representações do imaginário amazônico nos livros infantis brasileiros, que muitas vezes é apagado ou retratado de forma estigmatizada, sob aspectos moralizantes e de redução a uma didática de “folclorização” ou “exotização”, distanciando a criança do senso de pertencimento e de identidade, comunicando, sobretudo às crianças da Amazônia, uma invisibilização a partir de um não-lugar de sua cultura no imaginário, atuando como uma censura simbólica em sua constituição.

O objetivo do presente artigo considera discutir acerca de implicações constitutivas das narrativas do imaginário amazônico na literatura infantil brasileira, compreendendo a literatura infantil, nesse trabalho, para além de aspectos pedagógicos e moralizantes, mas sim constitutivos, na formação subjetiva da criança, evidenciando narrativas produzidas na Amazônia. Para tanto, este estudo foi subsidiado por pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo em revisão de literatura, versando temáticas sobre literatura infantil, imaginário amazônico e contribuições da psicanálise, com pressupostos teóricos de autores como Nelly Novaes Coelho (2012), João de Jesus Paes Loureiro (2015) e Diana e Mario Corso (2006).

A relação entre o contexto amazônico e a literatura infantil configura-se um acesso simbólico essencial para a construção de subjetividades inseridas em cosmovisão viva de comunidade, que legitimem, simbolizem e respeitem a transmissão de valores e saberes das florestas representados



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



nos livros infantis brasileiros, rompendo com o caráter de “exotização” dos modos de existir, formando leitores críticos e conscientes.

O ESPAÇO DAS NARRATIVAS NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

No que se refere a narrar histórias, Simões e Farias (2017) mencionam sobre haver no ser humano uma predisposição à narrativa, ao se considerar experiências primitivas da humanidade, como nas artes, rituais, mitos, narrando o que se tinha como questionamentos relacionados à existência. Benjamin (1936/1994) considera a narrativa como forma artesanal de comunicação, dado o compartilhamento de experiências no meio artesão de camponeses e marujos, entre relatos da cidade e viagens. Em consonância, Machado (2015) destaca que a narração viva de contos possui uma dimensão essencial de encontro entre as pessoas, como uma troca de significações constante “à moda da eternidade” (p. 58).

Considerando tais perspectivas, alude-se à Loureiro (2007), que destaca uma “tendência no homem de produzir uma concepção simbolizadora da experiência vivida” (p. 14), e que “nenhum homem simboliza somente para si mesmo ou apenas a partir de si mesmo” (p. 17), mas sustentado em uma herança cultural que abarca o contexto local e o universal, transcendendo a via somente de escape à imaginação, tornando-se fundamentais na constituição da própria identidade a partir das relações humanas.

Machado (2015, p. 43) ressalta que “este ‘lá’ para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação como possibilidade criadora e integrativa do homem”, em que a imersão nas narrativas conduz o indivíduo a um espaço simbólico que presentifica a experiência e ultrapassa imposições, assumindo o campo das possibilidades através da liberdade de criação, compondo a formação identitária através do reconhecimento, relacionado à realidade, dado que, conforme Loureiro (2007, p. 14-15), “o pensamento simbólico (...) unifica a pluralidade, no devir de um todo intimamente relacionado com realidade e imaginação”.

No que diz respeito ao público infantil, Benjamin (1936/1994) considera as narrativas em forma de contos de fadas como primeiro conselheiro das crianças, que auxiliava em suas emergências subjetivas quando direcionado à esse público, uma vez que, conforme Ariès (1981), a construção social da infância faz-se recente, dado que nem sempre houve o olhar de direitos e cuidados às crianças, tendo a princípio os contos com teor adulto.

Segundo Lajolo e Zilberman (2022), a literatura infantil no Brasil foi marcada pela forte influência dos contos de fadas e contos folclóricos europeus, sistematizados e difundidos a partir de autores como Charles Perrault e os Irmãos Grimm, ampliando o repertório de contos de fadas com Hans Christian Andersen e à posteriori com autores considerados mais modernos, como Carlo Collodi, com *Pinóquio*, e James Matthew Barrie, com *Peter Pan*. No cenário brasileiro, Monteiro Lobato destaca-se como precursor da literatura infantil ao adaptar obras europeias e incorporar elementos do folclore por meio de uma linguagem lúdica voltada à infância e a voz ativa das crianças. Entretanto, embora sua produção represente um marco na formação cultural e identitária das crianças, a predominância de referências europeias e a própria noção de folclore presente em suas obras revelam perspectivas



que são revisitadas criticamente, sobretudo no que se refere a concepções eurocêntricas e estigmatizantes, com a tradição oral local constantemente invisibilizada (Lajolo; Zilberman, 2022).

Coelho (2000) classifica a literatura infantil como um “agente formador” (p. 18), ou seja, exercendo um papel fundamental na constituição da identidade infantil e em sua inserção cultural. Consoante a Machado (2015), o contato das crianças com os contos tradicionais, marcados pela repetição e pela diversidade de narrativas que articulam o universal e o particular, configura-se como uma experiência formativa ampla, cujo potencial de aprendizagem ultrapassa os objetivos pedagógicos de planejamentos escolares.

De acordo com Bettelheim (2002), as histórias infantis exercem um papel central na constituição emocional da criança que, por meio da fantasia, possibilitam a expressão e a elaboração de conflitos subjetivos. Ao identificar-se com os personagens e suas jornadas, especialmente com o herói, a criança externaliza, projeta, simboliza e encontra apoio para lidar com suas ansiedades e vislumbra possibilidades simbólicas de enfrentamento e resolução de seus próprios dilemas, em que a representação ou simplificação dessas narrativas pode afastar a criança do sentimento de pertencimento e da formação da personalidade.

Em consonância, Gutfreind (2020) destaca que as narrativas exercem função de acolhimento e consolo emocional, auxiliando as crianças na elaboração de questões existenciais, como medo da perda, do abandono, da separação e da morte, e que a recorrência do pedido de ouvir histórias repetidamente relaciona-se à possibilidade de antecipar, nomear e simbolizar tais medos a serem nomeados e combatidos nas narrativas.

A forma como essas histórias chegam à criança são apontadas por Abramovich (1997), sendo de suma importância o primeiro contato da criança com a história, considerando o contexto, o momento e o mediador, em que Corso e Corso (2006) complementam a referente assertiva ao mencionar que, mesmo na ausência de adultos narradores, as crianças buscam experiências ficcionais por diferentes meios, como através familiares, da escola e dentre produções culturais diversas. Para os autores, narrar constitui uma experiência de compartilhamento fundamental, em que desde antes do nascimento, a criança é atravessada por narrativas carregadas de afetividade, por meio das quais é simbolicamente nomeada e inserida na linguagem e na cultura. Assim, contar e ler histórias para a criança implica escutá-la, reconhecê-la como sujeito e favorecer sua constituição psíquica, seu senso de si e sua integração ao mundo (Corso; Corso, 2006).

O IMAGINÁRIO AMAZÔNICO E A NOÇÃO DE FOLCLORE

Lévi-Strauss (1958/2012) apresenta a noção de mito como uma linguagem, e Lacan (1957/1995) aponta como estrutura de ficção, contendo múltiplos significados e interpretações que abordam questionamentos fundamentais acerca da existência, como vida, morte e nascimento. Dessa forma, o mito configura-se como um modo de situar-se e estruturar-se no mundo, individual e coletivamente.

Loureiro (2015) assinala uma relação entre o mítico e o poético, afirmando que atuam como espelhos paralelos e estabelecendo bases fundantes à cultura; enquanto o mito pode expressar a poética das coletividades humanas ao relatar histórias idealizadas carregadas de memória popular, o poético mitifica palavras e sentimentos ao torná-los poetizados, em que o mítico e o poético “(...) apresentam-





-se como verdades aparentes, ou formas de verdade, legitimadas pelo livre jogo entre imaginação e o entendimento (...)” (p. 88). O autor também propõe o conceito de “poética do imaginário” referente à criação do mundo amazônico, para além do espaço geográfico ou como cenário, partilhando a visão de um mundo universal, em que não há distinção entre natural e sobrenatural, resultando em “um mundo único real-imaginário” (Loureiro, 2015, p. 85), em cosmovisão com a natureza.

Para Loureiro (2015), a cultura amazônica revela-se como resultado de uma produção humana profundamente ligada à subjetividade, às características próprias da região e ao inconsciente coletivo de seus habitantes, internalizando motivações simbólicas que influenciam a forma das relações humanas entre si e com a natureza, sendo plurivalente, sustentando meios materiais e dimensões espirituais e simbólicas da vida. Ainda, junto a influências externas integradas, torna-se uma cultura na qual o imaginário assuma papel central na compreensão do mundo e na construção das identidades (Loureiro, 2015).

Por diversas vezes o imaginário amazônico é associado ao folclore, cujo apresenta definições como: “amplo conjunto de tradições e de crenças, de lendas, de conhecimentos, de visões de mundo, expressas em provérbios, canções, contos, costumes, lendas, atividades artísticas representativos de uma época ou região” (Loureiro, 2015, p. 53), expressando a identidade social e cultural de comunidades, sendo transmitido oralmente de geração em geração e renovado conforme mudanças sociais (Carrasco, 2009).

O folclore, nessa perspectiva, compreende manifestações culturais de origem ancestral e autoria anônima, configurando-se como expressão coletiva integrada ao saber popular, em que a indeterminação autoral favorece a preservação e a constante renovação dos contos, que se adaptam às transformações sociais e são transmitidos entre gerações, a exemplo, pela oralidade em contextos familiares, mantendo-se vivos por meio da imaginação e do encantamento (Carrasco, 2009). Ainda, Propp (2017) enfatiza que o folclore historicamente emerge das classes populares e oprimidas, constituindo também uma forma de reivindicação social de direitos por meio de símbolos e narrativas.

No contexto brasileiro, o folclore nacional possui especificidades em comparação ao folclore enquanto fenômeno internacional, contemplando manifestações culturais indígenas, africanas e portuguesas, como danças, lendas, jogos e personagens, refletindo a diversidade cultural do país (Propp, 2017). Nas narrativas de origens amazônicas, predominam as influências indígenas e a valorização de elementos da natureza (Carrasco, 2009), reforçando a memória como preservadora de tradições e identidades, em que a literatura indígena, por exemplo, possibilita o acesso à memórias culturais e saberes ancestrais (Munduruku, 2008).

No entanto, as narrativas propagadas pelos processos de folclorização trazem marcas de colonialidade, uma vez que a terminologia folclórica advém de culturas eurocêntricas, em que Guesse (2013) tece uma perspectiva de que, enquanto a tradição europeia se baseia na textualidade, a literatura indígena, por exemplo, fomenta-se da territorialidade, vinculando profundamente a escritura à terra.

Recorrentemente tais narrativas veiculam-se ao público infantil ocultando as culturas, a exemplo da apresentação do “folclore” nas escolas, em que as representações dos encantados (entidades míticas espirituais) são desespiritualizadas, reduzindo-se a personagens folclóricos, em que é preciso considerar que “a folclorização é a literatura em suspensão. Há literatura quando se vê a letra, assim como faz história quem a escreve” (Almeida; Queiroz, 2004, p. 205 apud Guesse, 2013), em referência



à importância da escrita pelos próprios povos, como os indígenas e ribeirinhos. Munduruku (2017) adverte sobre o cânone na educação, em que currículos em instituições ainda se embasam com frequência em autores com visões indianistas e indigenistas, tendendo à marginalização das narrativas.

O IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NAS REPRESENTAÇÕES DE LIVROS INFANTIS BRASILEIROS: UMA PERSPECTIVA DE (DES)ENCANTAMENTO

Segundo Costa e Camelo (2017), a literatura produzida na Amazônia ainda apresenta baixa visibilidade, mesmo entre os próprios habitantes da região, sendo frequentemente restringida à literatura “regional”. Esse processo de marginalização dialoga com o que Lajolo e Zilberman (2022) apontam sobre a literatura infantil, que é tratada como inferiorizada ou moralizante. Dessa forma, evidencia-se a interseção entre a invisibilização da literatura produzida na Amazônia e, por consequência, do imaginário amazônico, e a desvalorização da literatura destinada às infâncias.

A noção de folclore, trazida pelo pensamento eurocêntrico, colonial e elitista, conforme sinaliza Silva (2021) a partir de uma perspectiva crítica, historicamente reduziu os saberes populares como resquícios do passado ou de visão subalternizada. No contexto brasileiro, essa abordagem resultou na folclorização das culturas indígenas e afro-brasileiras, frequentemente apresentadas na escola de forma descontextualizada, exotizada e desvinculada das comunidades que as produziram. Oliveira, Silva e Santana (2024), a partir de Kambeba (2020), assinalam que as entidades espirituais (tidas como encantados) transcendem a classificação de personagens folclóricos, pois ocupam um lugar profundo e central na cosmogonia de diversas culturas nativas, sobretudo amazônicas. Ao explorar esses seres de forma poética e narrativa, a literatura indígena, por exemplo, desafia estereótipos e simplificações hegemônicas, ressignificando figuras historicamente reduzidas à condição de curiosidades folclóricas e afirmando sua complexidade e diversidade simbólica, cultural e espiritual (Oliveira; Silva; Santana, 2024).

A transmissão desses elementos às crianças contribui para a formação de sua identidade, embora nem sempre ocorra de maneira sistemática ou universal. Esse processo manifesta a representação das narrativas amazônicas e, por consequência, dos saberes populares, como algo primitivo, estático, atrasado, simplificado ou decorativo, apagando sua diversidade e histórico de violências vivenciadas e de resistências (Silva, 2021).

Cordeiro (2023) denota que a desvalorização da cultura popular pode associar-se à inferiorização das classes populares, cujas expressões culturais são frequentemente tratadas como bárbaras ou reduzidas a folclore festivo. Ao reproduzir padrões civilizatórios ocidentalizados da colonialidade, dissemina-se a folclorização de referências afro-indígenas, ao apresentá-las esporadicamente em datas comemorativas e esvaziando-as de seu conteúdo político e social ao representar a ancestralidade apenas como vestígio do passado. Machado (2015) afirma que “se as crianças operam com imagens estereotipadas, sua aprendizagem será pobre de sentido, de experiência pessoal” (p. 55). Nesse sentido, reflete-se no fato de que, caso as narrativas do imaginário tornem-se caricaturadas, as crianças perdem recursos importantes de construção simbólica e de reconhecimento.

Silva (2021) defende que, ao se adotar uma perspectiva desfolclorizante e decolonial, o imaginário amazônico passa a ser compreendido como forma de conhecimento ecológico, de expressão política



e cosmológica, vinculando-se, assim, a existência ao território - também simbólico - como resistência. No âmbito da literatura infantil, tal posicionamento implica representar sobretudo as infâncias das comunidades indígenas e ribeirinhas da Amazônia inseridas em um mundo vivo, contemporâneo, valorizar seus modos de vida e produtores do saber, evitando caricaturas e exotizações folclóricas coloniais, contribuindo para a construção de um imaginário comprometido com a diversidade e o pertencimento (Silva, 2021).

Costa e Camelo (2017) identificam exemplos de obras que rompem com a lógica colonial, como a obra “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, na qual a narrativa aborda a oralidade como fonte legítima de conhecimento e, por consequência, de transmissão de saberes; não sendo folclorizada. A narrativa constrói o imaginário amazônico a partir do território (rios, travessias) e da experiência ribeirinha, articulando memória individual e coletiva, sobretudo do próprio autor, como preservadora de tradições e identidades, conforme assinalam Costa e Camelo (2017), e personificadas através da figura da avó-narradora e do rio, concebido como elemento de afeto, formador de identidade através do pertencimento, que transcende gerações e se reconstrói.

Loureiro (2015) afirma que o imaginário amazônico historicamente constitui-se a partir de experiências marcadas pela magia, pela crença e pelo sentido do belo, configurando uma vivência coletiva que ocupa lugar central na produção cultural da região, tanto nas manifestações populares quanto nas eruditas, em contextos rurais, ribeirinhos e urbanos. Ainda, Propp (2017) observa que aquele quem narra a história acrescenta sua influência individual à narrativa que se reproduz, contribuindo para a ampliação da imaginação e da reflexão pessoal e coletiva. Carrasco (2009) acrescenta que a autoria indeterminada das narrativas favorece sua preservação e renovação, mantendo viva a identidade cultural popular por meio da transmissão oral entre gerações, acompanhando as mudanças sociais.

Ginzburg (2012) alerta para os riscos de uma narração desvinculada do contexto social, defendendo a valorização do lugar de fala e de um cânone literário dinâmico que reconheça as especificidades das literaturas, a exemplo da literatura produzida na Amazônia, marcada por um imaginário construído e transmitido coletivamente. Nesse sentido, é fundamental que o narrador retire-se de uma postura colonizadora e de detenção do saber, assumindo um lugar de escuta que valorize os saberes culturais, o compartilhamento de sentidos, afetos e experiências, favorecendo o contato com imagens internalizadas, valores humanos fundamentais e diferentes trajetórias culturais, bem como o exercício do pensamento crítico, a compreensão do multiculturalismo e a construção da consciência identitária desde a infância, conforme destaca Machado (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que a literatura infantil brasileira, quando atravessada pelo imaginário amazônico em perspectiva desfolclorizante, constitui um repertório simbólico fundamental para a construção de subjetividades, identidades e pertencimentos. A literatura produzida a partir e sobre a Amazônia, compreendida não como cenário exótico, mas como território vivo, espiritual e poético, possibilita às crianças o contato com cosmovisões que articulam natureza, cultura, memória e ancestralidade, rompendo com representações estereotipadas e colonializadas. Em contrapartida, ao desconsiderar uma representação real desse imaginário, reforça-se processos históricos de invisibilização de



povos, saberes e territórios - para além de aspectos geográficos -, sobretudo no campo da literatura destinada às infâncias.

Ao reconhecer cosmologias amazônicas como formas legítimas de existir, e não como personagens folclóricos descontextualizados ou decorativos, a literatura infantil contribui para a valorização de saberes afro-indígenas e ribeirinhos, sobretudo quando essas narrativas emergem de autorias situadas no contexto de dentro do território. Nesse sentido, obras que retratam a oralidade e a experiência compartilhada como fonte de conhecimento devolvem voz aos sujeitos da Amazônia e afirmam a literatura como espaço de resistência.

As histórias voltadas à infância cumprem função psíquica central na formação da criança, ao possibilitar a elaboração simbólica de medos, conflitos e angústias emocionais e existenciais, bem como a construção do senso de si e do outro. Nesse sentido, quando o imaginário amazônico é representado de forma ética e complexa, fortalece a subjetividade e o senso de comunidade, permitindo que crianças reconheçam-se e ampliem sua compreensão de mundo. Para tanto, também é importante que haja um mediador sensível nesse processo, capaz de selecionar obras alinhadas às realidades das crianças, promovendo a escuta e a diversidade cultural. Tais narrativas permanecem vivas, dinâmicas e presentes, e torna-se imprescindível favorecer experiências coletivas nos espaços.

Dessa forma, ao afirmar o imaginário amazônico como constitutivo e integrante da literatura infantil brasileira, este trabalho buscou reforçar a necessidade de práticas literárias comprometidas com a pluralidade cultural, o respeito e a valorização das diferenças, em vistas de uma literatura infantil brasileira decolonial que propicia visibilidade às histórias das florestas, dos rios e de seus povos, atravessando tempos e espaços, formando leitores críticos, sensíveis e conscientes do mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaskman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador** (1936). In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise nos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CARRASCO, Walcyr. **Lendas e Fábulas do Folclore Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **“Por que você ainda fica falando sobre isso?”**: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://curt.link/WUndQ>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- CORSO, Diana; CORSO, Mario. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.



COSTA, Lucimara de Almeida Melém da; CAMELO, Marco Antonio da Costa. A história das crianças que plantaram um rio: a personificação do rio em uma história de águas e sonhos. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA**, p. 49-61, 2017. Disponível em: <https://curt.link/AgYyd>. Acesso em: 8 nov. 2025.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas** - Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane, 2012, p. 199-221. Disponível em: <https://curt.link/buCYo>. Acesso em: 8 nov. 2025.

GUESSE, Érika Bergamasco. Prática escritural indígena: língua e literatura fortalecendo a identidade e a cultura. In: **Anais do SILE**, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <https://curt.link/toYoT>. Acesso em: 8 nov. 2025.

GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo**: a utilização do conto na clínica e na escola [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2020. E-pub.

LACAN, Jacques. **Para que serve o mito** (1957). In: *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995, p. 254-273.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 4. ed. Belém, PA: Cultural Brasil, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A conversão semiótica**: na arte e na cultura. Belém: EDUFPA, 2007.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade** (2008). Disponível em: <https://curt.link/yGCmu>. Acesso em: 8 nov. 2025.

SEGANFREDO, Thais. Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. **Nonada**, 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

OLIVEIRA, Tatiana Santos; SILVA, Maria da Guia Taveiro; SANTANA, Gilberto Freire de. Cosmovisões interconectadas: um estudo da literatura indígena como proposta de letramento. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, v. 12, n. 1, 2024. Disponível em: <https://curt.link/wEkhh>. Acesso em: 8 nov. 2025.

PROPP, Vladimir. A natureza do folclore. Trad. Edson Soares Martins e Newton de Castro Pontes. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 6, n. 1, p. 260-273, 2017. Disponível em: <https://curt.link/glpXI>. Acesso em: 8 nov. 2025.

SIMÕES, Maria do Socorro Galvão; FARIAS, Cristiane do Socorro Gonçalves. As narrativas orais e o imaginário das crianças ribeirinhas. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 55, p. 109-128, 2017. Disponível em: <https://curt.link/AWeWy>. Acesso em: 8 nov. 2025.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.



EMPATIA E LITERATURA: O LIVRO *NINA E A FELICIDADE*, DE OSCAR BRENIFIER, NA SALA DE AULA

Daniel Weller

SME/RJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho apresenta o processo e resultados da leitura do livro *Nina e a Felicidade*, do filósofo e escritor francês Oscar Brenifier (2009), com alunos e alunas leitores de cinco turmas de sexto ano, da escola municipal GET Monteiro Lobato, do bairro de Guaratiba, Zona Oeste do Rio de Janeiro. O projeto tem como pano de fundo desenvolver habilidades socioemocionais, exercitando a empatia das crianças a partir da leitura de textos, 9ª competência apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando empatia e literatura para criação de “jornadas empáticas e ondas de empatia coletiva como enfrentamento dos grandes problemas do nosso tempo” (Krznaric, p. 192, 2015) e como uma forma de lidar com temas polêmicos, que atravessam as vidas dos estudantes. Por exemplo, o individualismo, a falta de diálogo e o excesso de *bullying*. A partir da arte de colocar-se no lugar do outro, a protagonista Nina explicita as emoções da felicidade e da alegria, que com seus questionamentos inteligentes em uma linguagem direta, provoca os leitores a refletirem e coloca em prática a metodologia de Brenifier, que usa perguntas para estimular o pensamento crítico e o diálogo, sem fornecer respostas prontas e soluções simplistas, apresentando filosoficamente temas polêmicos.

Analogamente, a partir da minha experiência de ação docente, considero que não existem receitas prontas, principalmente no contexto de uma escola pública da periferia composta por uma maioria dos estudantes ainda com extremas dificuldades para ir além da decodificação de palavras e da leitura de textos breves, com pouquíssima consciência de que a leitura é um primeiro passo na direção da liberdade (Zilberman, 2009) e um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de atuar no mundo (Castrillón, 2011). Diante desse cenário, diversas estratégias de leituras em sala de aula podem ser desenvolvidas, a fim de viabilizar a oportunidade dos alunos e das alunas aprenderem a ler o mundo e seus textos, enfatizando que a leitura é uma prática social que constrói sentidos e que permite compreender a cultura de forma crítica, remetendo-nos ao presente, ao passado e à nossa ancestralidade (Huston, 2010), pois somos “contadores de histórias inveterados”, e a narratividade se desenvolveu como uma técnica de sobrevivência, uma vez que nosso cérebro ruma histórias, acreditando nelas, porque há uma inclinação inata dos humanos à narratividade, transcendendo a nossa mera existência para uma vida que segue trajetórias nas quais atribuímos e produzimos sentidos. A proposta, então, é conscientizar os estudantes sobre a magia ancestral do gosto pelas narrativas e criar uma metodologia para reinventar a leitura na sala de aula, com prazer, alegria e empatia.

Consciente de que ignoramos mais do que sabemos sobre “como fazer” (Colomer, 2007) e a partir dos livros *Felicidade*, de Richard Layard (2016) e de Eduardo Giannetti (2002), o método utilizado na sala de aula foi composto por três etapas, a saber: a EXPERIMENTAÇÃO do livro *Nina e a Felicidade*, a DESCOBERTA a partir dos desdobramentos práticos e da receptividade dos alunos e das alunas e



a CRIAÇÃO de novos percursos para fechar o processo por meio de uma atividade construída pelos estudantes com a mediação do professor. O objetivo sempre é engajar as turmas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, exercitando justamente a empatia das crianças a partir da realização das duas fases anteriores, aumentando a competência delas e articulando as emoções trabalhadas com os livros lidos e os filmes assistidos.

DESENVOLVIMENTO

O crítico búlgaro Tzvetan Todorov (2008), em seu livro *Literatura em Perigo* destaca que “a literatura pode muito”, estendendo-nos a mão quando mais precisamos, tornando-nos mais próximos das pessoas, fazendo-nos compreender melhor o mundo, ajudando-nos a viver e curando-nos, conforme Todorov, do “egotismo”, essa ilusão de autossuficiência, que tem pouquíssimo espaço no cotidiano periférico.

Mais recentemente, o filósofo social e historiador da cultura Roman Krznaric (2015) ressignificou o conceito de empatia, considerando-a como uma chave para um mundo melhor e um caminho possível para a crise da conversação contemporânea, quando há uma excessiva necessidade de falar e de ser escutado, mas pouca capacidade de escuta empática. O entrelaçamento entre a conversa não superficial e a empatia, conjugada a uma curiosidade de como as pessoas veem o mundo, leva à compreensão da vida emocional e às ideias das outras pessoas, mais especificamente dos alunos e alunas das escolas periféricas.

Krznaric (2015) menciona “Empatia da poltrona”. Proponho um deslocamento desse conceito para a “Empatia na sala de aula” pela leitura dos alunos de forma a fomentar a curiosidade para descobrir, por exemplo, quem são realmente as personagens e como veem o mundo, o que se passa na cabeça dos narradores, quais são as identificações dos alunos e das alunas, quais as sensação com os enredos etc. Neste sentido, há um esforço consciente de aumentar nos estudantes a sensibilidade empática, as habilidades socioemocionais, o respeito às diferenças, à alteridade e o estímulo à cooperação. É importante ressaltar que, durante o ato de ler, seja em uma roda de leitura em voz alta, seja em pequenos grupos com leitura compartilhada, seja individualmente, a criança ao mesmo tempo em que se socializa, também se individualiza, aumentando sua autonomia e autoestima.

Para *Nina e a Felicidade*, a primeira etapa da metodologia, isto é, a EXPERIMENTAÇÃO do livro foi composta por um processo de sensibilização sobre a empatia e as distinções entre felicidade e alegria de forma a criar uma motivação para a leitura coletiva da obra de Brenifier. Em termos gerais, o livro é uma HQ filosófica para crianças e jovens, com a participação de nove personagens (mãe, pai, irmão, professora, amigas, amigos e o cachorro da protagonista, que conversa com ela como se fosse seu melhor amigo), que interagem com Nina e procuram responder os muitos questionamentos da menina. O livro tem 63 páginas organizado em 24 breves capítulos (cada um em torno de duas ou três páginas) com títulos bastante sugestivos e autoexplicativos, a saber: *É fácil ser infeliz, Aceitar a realidade, O que acreditamos merecer, Nada esperar dos outros?, Chorando de barriga cheia, Uma felicidade simples, Feito para ser feliz, Escolher ser feliz, Cada um com sua felicidade, Uma vida absurda, O mal de saber das coisas, Confiar em si mesmo, Falar para se sentir melhor, Não gostar de nada, Felicidade e prazer, Felicidade e sofrimento, Saudade, Vencer o sofrimento, Nada possuir, Ser sensível, Amar a si mesmo, Uma felicidade complicada, Inatingível felicidade e Ter um objetivo.*

Figura 1: Livro trabalhado na etapa de EXPERIMENTAÇÃO, *Uma felicidade simples*.



Fonte: Editora Globo, 2009

Figura 2: Rodas de Leitura e Conversa (turma 1603), GET Monteiro Lobato.



Fonte: Autoria Própria, 2025

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos

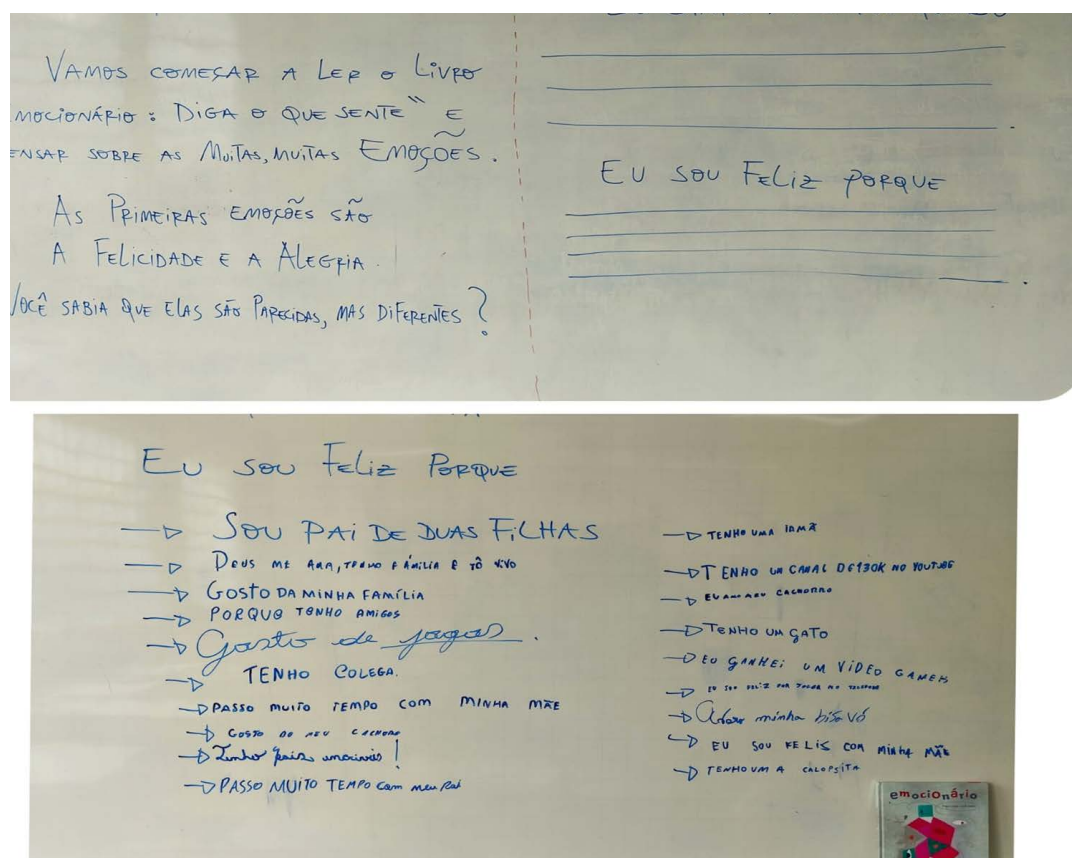


Figura 3: Sensibilização sobre EMPATIA com interação dos estudantes na lousa.



Fonte: Autoria Própria, 2025

Figura 4: FELICIDADE e ALEGRIA com interação dos estudantes na lousa.



Fonte: Autoria Própria, 2025





Durante a leitura houve a segunda etapa do processo, quando se descobriu que a sofisticação das perguntas de Nina e o excesso de reflexão da personagem, dificultaram bastante a criação da empatia esperada. Os estudantes estranharam Nina, vários acharam ela “chata”, e a grande maioria se identificou com o irmão da Nina, que aparece na Figura 1, no capítulo intitulado *Uma felicidade simples*. O fato realmente faz total sentido, uma vez que estamos considerando, no caso da escola pública, jovens que não pensam muito sobre a felicidade, mas, apesar das dificuldades financeiras e precariedades, consideram-se felizes e, por diversos motivos, que extrapolam este artigo, parecem aceitar, conforme a fala de uma aluna: “as coisas como elas são”. A seguir, um trecho do livro que suscitou uma conversa extremamente reveladora sobre a protagonista e a dificuldade que ela tem de ser alegre, porque ela “fica pensando muito”:

Nina ainda está um pouco triste. Sente-se só. Por que seu irmão é mais feliz do que ela? Será que já nasceu assim? Ela tem a impressão de que ele nunca se questiona, e dá certo. Talvez seja ela a errada. Talvez faça perguntas demais a si mesma. Talvez seja preciso aceitar as coisas como elas são e não procurar tanto entendê-las. Mas ela aguenta! Não consegue deixar de pensar...” (Brenifier, p. 18, 2009).

As posturas e as falas dos alunos e alunas durante as rodas de leitura e de conversa explicitam que, numa primeira análise, eles e elas não pensam muito sobre a felicidade, porque, por razões simples e pequenas, sentem-se alegres. Por exemplo, saber sobre o cardápio do almoço, salgados e doces que trouxeram de casa e divididos entre eles, uma caneta presenteada pelo professor, a vitória do Flamengo (time da maioria deles), o horário do lanche, de descer para o pátio, de serem liberados da escola etc. Isso sem contar nas situações fora do colégio como andar de cavalo, soltar pipa, jogar futebol, usar celular, estar com as amigas, ir ao shopping, estar com a família etc. Ou seja, Nina é muito distante para eles por questões socioculturais e por pontos de vista distintos diante das circunstâncias da vida. O pensamento a longo prazo, característica da felicidade, e o poder aquisitivo (Giannetti, 2002; Layard, 2016), que viabiliza o consumo e o planejamento de gastos, parecem não ser requisitos necessários tanto para a felicidade quanto para a alegria, que os estudantes dizem sentir. Entretanto, quando questionados sobre o que os deixa felizes (todos de todas as turmas escreveram em seus cadernos e foram convidados a irem à lousa), conforme Figura 4, invariavelmente as situações descritas remetem à alegria, que segundo o Emocionário, livro trabalho com as turmas, é “causada por algo prazeroso e, por isso, é especialmente agradável. O que difere da felicidade é que a alegria dura pouco.” (Pereira, p. 26, 2018). Esse “algo prazeroso” é bem mais fácil de ser alcançado do que

A sensação de satisfação com a pessoa que você é [...] A felicidade é diferente para cada pessoa. Ficamos felizes quando usamos nossos talentos e habilidades para realizar coisas em que somos bons ou que gostamos de fazer (Pereira, p. 24, 2018).

Desta forma, a partir da EXPERIMENTAÇÃO e da DESCOBERTA, foi apresentado um desafio: como criar novos percursos para fechar o processo com atividades práticas?

Assim, pelo baixíssimo engajamento de *Nina e a Felicidade*, uma mudança de planos foi realizada. Imediatamente apresentei quatro livros mais adequados com propostas mais acessíveis, a fim de aumentar o repertório socioemocional dos estudantes e possibilitar que a presente proposta fosse continuada, isto é, a etapa de CRIAÇÃO. Os livros foram *A Vida Secreta das Emoções* (Oziewicz, 2024),

Emocionário (Pereira, 2018), *O Monstro das Cores* (Llenas, 2022) e *O Monstro das Cores na Escola* (Llenas, 2021). Todos foram muito bem recebidos pelos alunos e pelas alunas das cinco turmas.

Figura 5: Livros trabalhados na etapa de CRIAÇÃO.



Fonte: WMF, 2024; Sextante, 2018; Aletria, 2021; Ciranda Cultural, 2022

Dos quatro livros, o destaque de “público e crítica” foi *O Monstro das Cores* por ser um livro com uma narrativa simples, com apenas dois personagens (o Monstro e sua amiga) e com um efeito 3D, pois a cada duas páginas se abre um *pop-up* com o Monstro saindo do livro, criando um encantamento especial tanto durante a leitura com o grande grupo quanto com a leitura individualizada, que ocorreu a partir do interesse e do desejo dos estudantes. O livro era desconhecido dos alunos e das alunas, mas levou para os filmes *Divertida Mente 1* e *Divertida Mente 2*, ambos da Disney, que todos e todas conheciam, e este que escreve não conhecia. Foi uma ótima surpresa, que alavancou e deu muito fôlego para o trabalho.

Figura 6: Primeira página *pop-up* do livro *O Monstro das Cores*.



Fonte: Ciranda Cultural, 2022



Figura 7: Os dois filmes e as personagens trabalhados na etapa de CRIAÇÃO.



Fonte: Disney, 2015; Disney, 2024

Figura 8: Sessão do *Divertida Mente* (turma 1602), sala de leitura, GET Monteiro Lobato.



Fonte: Autoria Própria, 2025

Segundo Madalena Freire (2023), as descobertas e as tomadas de consciência do fazer são muito importantes por conquistar e apoderar-se do processo da busca de conhecimento tanto dos alunos quanto dos professores, que como mediadores, auxiliam o acesso dos estudantes, que são os atores do processo. Desta maneira, na etapa de CRIAÇÃO, a partir do engajamento dos estudantes, eles e elas foram convidados a desenvolver o *Projeto Pizza Literária das Emoções*. Ou seja, “colocar a mão na massa” e produzir: cada grupo, de forma livre, criou artes e textos nas caixas de pizzas, escolhendo as emoções que quisessem para apresentar à comunidade escolar, aumentando o repertório socioemocional tanto das turmas dos sextos anos quanto das demais turmas que interagiram durante o evento.



Figura 9: Apresentação da Atividade Prática, etapa CRIAÇÃO, GET Monteiro Lobato.



Fonte: Autoria Própria, 2025

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversas questões de fundo que vêm à tona neste trabalho. É urgente reforçar aos alunos e às alunas uma maior valorização do ato de ler tanto na escola quanto no âmbito familiar. Afinal, segundo Maria Teresa Andruetto (2012), “construir leitores é um persistente trabalho social”. Além disso, é importante considerar a necessidade de reinventar o ensino da língua portuguesa e da literatura, e o desvincular de certas práticas ainda presentes nas escolas, que não respondem adequadamente às necessidades das crianças e jovens nos territórios periféricos. Isto é, por meio da EXPERIMENTAÇÃO e das DESCOBERTAS, houve uma escuta atenta e uma postura empática para uma análise do contexto específico da sala de aula para a CRIAÇÃO de novas rotas e ações pertinentes, a fim de





trazer os estudantes e engajá-los nas atividades. E nesse processo, é essencial incentivar posturas ativas dos estudantes de forma que eles e elas sintam-se empoderados para fazer as articulações com suas bagagens e para produzir essas ações e topar os novos percursos construídos na etapa da EXPERIMENTAÇÃO, constituindo-se atores ativos do processo de leitura, da produção de sentidos e da CRIAÇÃO ótima que realizaram.

Por fim, torna-se claro o lugar central e a importância da linguagem audiovisual e das telas para a geração que está na escola. Claro que o livro físico tem o seu lugar, mas foi altamente motivador a associação direta que os próprios alunos e as alunas fizeram com os filmes *Divertida Mente 1 e 2* (que todos e todas conheciam) e a apresentação do livro *O Monstro das Cores*. Nesta DESCOBERTA, houve uma radical mudança de lugar dos estudantes. De passivos, desmotivados, desinteressados e sem bagagem sociocultural, isto é, “tabula rasa” conforme Paulo Freire (2019), na sua crítica em relação à “educação bancária”, sentiram-se valorizados pelos seus conhecimentos prévios e pelas caixas de pizzas produzidas, que superaram as expectativas. Além disso, tornaram-se mais conscientes da importância contemporânea das habilidades socioemocionais e do exercitar a empatia e o diálogo na sala de aula, nas atividades do recreio e na vida familiar.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por Literatura Sem Adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRENIFIER, Oscar. **Nina e a Felicidade**. Rio de Janeiro: Globo, 2009.

CASTRILLÓN, Silvia. **O Direito de Ler e Escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar Entre Livros**. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUSTON, Nancy. **A Espécie Fabuladora**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

KRZNARIC, Roman. **O Poder da Empatia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LAYARD, Richard. **Felicidade**. São Paulo: Best Seller, 2016.

LLENAS, Anna. **O Monstro das Cores**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2022.

LLENAS, Anna. **O Monstro das Cores Vai à Escola**. São Paulo: Aletria, 2021.

OZIEWICZ, Tina. **A Vida Secreta das Emoções**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

PEREIRA, Cristina Núñez. **Emocionário**. São Paulo: Sextante, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ENTRE FRATURAS E RESISTÊNCIAS: UMA LEITURA CRÍTICA DO CONTO “ZAÍTA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Sara dos Santos Ferreira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Zaíta tinha nos modos um quê de doçura, de mistérios e de sofrimento.
(Evaristo, 2016, p. 72)

A abordagem referente ao repertório literário que se deve trabalhar na infância e juventude passa por um processo de reflexão. Pois se por um lado temos educadores em busca de formação para fazer escolhas acertadas, por outro, temos crianças e jovens com livre acesso às redes sociais e por essa razão, eles têm seus gostos formados muito rapidamente, antes mesmo de chegarem nas escolas. Desse modo, tomando como campo de pesquisa estudantes do Ensino Médio e pensando em autores e autoras que dialoguem com a juventude e com temas que lhes provoquem curiosidade e despertem interesse, nos encontramos com uma autora genuína e atual.

A literatura de Conceição Evaristo ocupa lugar singular no cenário contemporâneo, ao articular experiência estética e compromisso social. Sua produção inscreve-se no campo da “escrivência”, conceito elaborado pela própria autora para designar uma escrita marcada pela vivência pessoal – especialmente de mulheres negras – pela memória e pela coletividade. Sob essa ótica, sua obra e suas temáticas operam como espaço de resistência, trazendo à cena literária sujeitos/as historicamente silenciados/as. Entre esses sujeitos/as está a criança negra e periférica, cuja trajetória, muitas vezes interrompida pela violência, ganha voz e visibilidade por meio de narrativas ficcionais. O conto “*Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*” exemplifica essa proposta, ao revelar uma infância atravessada por fraturas sociais como a pobreza, a desigualdade e a exclusão.

A leitura crítica desse conto permite compreender a literatura afro-brasileira como um universo fervilhante que possibilita aos leitores condições para humanizar-se e refletir sobre as realidades sociais brasileiras. Como observa Candido (2004), a literatura amplia horizontes, possibilitando aos leitores o contato com realidades múltiplas e contraditórias. Nesse sentido, a escrita de Evaristo se configura como uma espécie de denúncia, ao evidenciar as feridas da marginalização por meio do universo infantil e ingênuo das irmãs gêmeas, Zaíta e Naíta e, ao mesmo tempo, propõe a visibilização de experiências e identidades historicamente subalternizadas.

Além da dimensão literária, a reflexão proposta neste artigo busca dialogar com o espaço escolar no Ensino Médio, compreendendo-o como território privilegiado de formação humana. Estudos de



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





Andruetto (2012) e Colomer (2017) ressaltam a relevância da leitura de ficção como espaço para construção de subjetividades, aprendizados sobre nós mesmos e compreensão do mundo e das relações sociais, enquanto Cosson (2022) defende a sistematicidade desse processo em sala de aula para a formação de comunidades de leitores críticos, capazes de se posicionarem e dialogarem de forma ativa na sociedade.

Partindo desses pressupostos, o estudo tem como objetivo analisar como a literatura feminina negra contribui para a formação do pensamento crítico e promove experiências de autoidentificação e valorização da diversidade étnico-racial no contexto escolar. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica em sua primeira etapa, com procedimentos teórico-analíticos, toma-se como corpus o conto *“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”* a partir de seus temas fraturantes.

ZAÍTA E NAÍTA: BRINQUEDOS QUEBRADOS, INFÂNCIAS FRATURADAS

A escrita de Conceição Evaristo é pautada pelo conceito de “escrevivência”, como já mencionado, e foi forjado pela própria autora.

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. (Evaristo, 2020, p. 30).

Essa perspectiva rompe com modelos literários hegemônicos, ao inserir no espaço da ficção as experiências cotidianas de fraturas sociais e resistências. A escrevivência não está limitada a um recurso estético. Antes de tudo, ela abre frestas para narrativas plurais num gesto de reconfiguração do cânone literário.

No âmbito dos estudos de gênero e raça, a teoria feminista negra constitui um aporte fundamental para compreender a literatura afro-brasileira. Autoras como Gonzalez (1984), Carneiro (2012), hooks (2020) discutem como o entrecruzamento de violências relacionadas a raça, gênero e classe se articulam em estruturas de poder que marginalizam mulheres negras. “Na luta dessas mulheres por existir, a literatura serviu como via de acesso à expressão pública” (Freire, 2023, p. 213). Esses referenciais ajudam a situar o conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* como texto de uma literatura, que como a própria Evaristo aponta, “compõe um discurso literário que abarca um sentimento de universalidade humana” (Evaristo, 2022, p. 31). Nessa perspectiva, a literatura negro-feminina reivindica o registro identidades, a inscrição de vozes negras no mundo. Quem é a menina Zaíta? A qual família pertence? Qual é a sua história?

A professora Figueiredo (2020) aponta para a necessidade de uma crítica feminista que abarque as produções de autoras brasileiras, incluindo autoras negras. “Falar escrever, atuar, reivindicar, é deixar de ser subalterno, tornando-se protagonista (2020, p.44). Muitas mulheres negras escritoras e intelectuais têm discutido acerca da necessidade de um olhar mais atento às produções literárias e científicas para que gerem necessidade de debate entre as novas gerações.

Outro ponto central da fundamentação teórica é a compreensão da literatura como experiência humanizadora. Para Candido (2004, p.176), a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, tra-

zendo livremente o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” [grifos do autor]. Andruetto (2012) e Colomer (2017), por sua vez, ao questionarem sobre a função da literatura para infância e juventude, destacam que o contato sistemático com a literatura na escola possibilita uma formação leitora crítica e emancipadora, capaz de criar vínculos entre o texto e a realidade social dos estudantes.

Desse modo, a presença da literatura negro-feminina no espaço escolar contribui para a resignificação do imaginário coletivo, ao desafiar a hegemonia de um cânone historicamente marcado por perspectivas brancocêntricas. A inclusão dessas vozes amplia o repertório cultural dos estudantes e favorece a valorização da diversidade étnico-racial, promovendo experiências de leitura, de autoidentificação e de (re)construção de sentidos essenciais à formação crítica de jovens negros e não negros.

Corroborando com os outros teóricos, a reflexão pedagógica proposta neste trabalho ampara-se no conceito de letramento literário, desenvolvido por Cosson (2022), que compreende a formação do leitor como processo sistemático, contínuo e contextualizado.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (Cosson, 2019, p. 120)

O letramento literário, ao articular a dimensão estética do texto às práticas sociais de leitura, contribui para que a literatura cumpra sua função humanizadora. Aplicado ao Ensino Médio, esse conceito permite inserir narrativas como o conto de Evaristo e pensar em propostas que discutam a linguagem literária e promovam o diálogo sobre temas sociais urgentes, como racismo, desigualdade, violência e exclusão. Como afirma Candido (2004, p.180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Por essa razão, o trabalho com o texto literário na escola é tão necessário, pois propicia encontros do leitor com o texto de forma dialogada e sistematizada.

Assim, os conceitos de escrevivência, de literatura como direito, da teoria feminista negra e do letramento literário constituem a base para a análise proposta neste estudo. Esses referenciais oferecem as lentes necessárias para compreender o conto de Evaristo como narrativa que explicita fraturas sociais profundas de maneira lírica sem se esquivar do compromisso social que projeta formas de resistência e memória da coletividade.

OS BECOS E VIELAS POR ONDE ANDARAM ZAÍTA E NAÍTA

Garantido por lei, “o brincar é considerado um direito de liberdade, portanto, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança que está em condição peculiar de formação (Ferronato; Bianchini; Proscêncio, 2017, p. 454). Quando o brincar é interrompido, há também uma interrupção no “ser criança”, no direito de exercer a sua liberdade, a sua individualidade e no direito de viver.

O conto “*Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*” foi publicado pela primeira vez em 1991 e foi inserido numa coletânea de contos chamada *Olhos d’água* (2016). O conto insere-se no projeto literá-



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





rio de Conceição Evaristo de dar voz aos sujeitos invisibilizados pela sociedade brasileira. A narrativa apresenta a história de uma menina negra, pobre, que, ao brincar com seus poucos brinquedos e em sua busca por sua figurinha-flor perdida, tem sua infância abruptamente interrompida pela violência na favela. Além disso, sua irmã gêmea, Naíta, responsável pelo sumiço da figurinha-flor presencia a morte de sua igual. A simplicidade da trama contrasta com a profundidade de seus significados: por trás da aparente banalidade da cena infantil, revela-se um quadro de desigualdade estrutural que marca corpos e trajetórias desde muito cedo. Nesse sentido, a bagunça dos brinquedos espalhados no barraco reflete também a bagunça do entorno social no qual as crianças estão inseridas.

De acordo com Carneiro (2012, p.81), “alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero”. A desigualdade social é apresentada de forma simbólica nas figurinhas duplicadas que sobram da filha da patroa de Benícia, mãe de Zaíta e na falta de dignidade do barraco onde moravam as gêmeas e sua mãe. A pouca comida, os brinquedos precários, o barraco, são elementos que marcam a obstrução da garantia de direitos básicos para essa mulher e suas filhas pequenas.

Segundo Gonzalez (2020), sobre o lugar da mulher na força de trabalho, “na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho” (Gonzalez 2020, p.48). De acordo com a autora, os dados do Censo de 1950, apontavam que as mulheres negras, em sua grande maioria trabalhavam na prestação de serviços pessoais. Ou seja, não havia espaço para melhores empregos e o conto de Evaristo constrói a personagem Benícia, a mãe das meninas gêmeas, como doméstica, posicionando o seu ponto de vista acerca das narrativas, que como ela mesma afirma, em seu texto *A escrevivência e seus subtextos*, a narração sempre vai partir dos sentimentos da personagem negra (Evaristo, 2020).

A mãe das meninas é descrita com uma mulher trabalhadora, porém cansada e desesperançosa, na tentativa de prover o básico para os filhos em casa e evitar a fome.

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguira comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana (Evaristo, 2016, p. 74).

A mulher submersa em seus pensamentos e preocupações não sabia como agir com as meninas. Os problemas cotidianos, a pobreza, a constatação de que seu segundo filho estava envolvido na criminalidade fazia com que se irritasse com o descuido das meninas com os brinquedos.

Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. Não ouvia as vozes das duas havia algum tempo. Deviam estar metidas em alguma arte. Sentiu certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão. A preocupação anterior se transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha que falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido? Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço, e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos, a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados (Evaristo, 2016, p. 75).



Nesse momento da trama, Naíta ao perceber a irritação da mãe e num gesto fraterno, inicia sua busca pela sua irmã gêmea para esclarecer o sumiço da figurinha e para alertá-la sobre como a mãe se encontra. Segundo Araújo (2024, p. 26), a mãe “ao quebrar a boneca que as meninas mais gostavam, rompe, metaforicamente, com o estado de infância das filhas, prenunciando o fim do contexto infantil, cenário tão perturbador, repetitivo e comum no espaço da periferia”. O autor aponta ainda que ênfase da trama é conduzida em torno da busca das personagens e seu universo infantil, deixando os problemas sociais em segundo plano.

Um contraponto na narrativa são os irmãos de Zaíta, o primeiro e o segundo como conhecemos na história, a narradora não apresenta nomes. O primeiro segue carreira no exército e o segundo no crime. Este, estava cansado de ver “os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia (Evaristo, 2016, p. 75). Queria uma vida melhor e inicia carreira no crime, ainda na infância, antes da mãe desconfiar. A mãe, as vezes, tinha vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia, mas não queria compactuar com as suas escolhas. A família estava também quebrada, dividida e todos corriam perigo em meio as tentativas de sobrevivência.

No desenrolar da trama, Zaíta em busca da figurinha-flor perdida e Naíta em busca de Zaíta para conversarem sobre a figurinha, a boneca negra destruída e a raiva da mãe por causa dos brinquedos espalhados pelo chão. Ao tentar lembrar de onde tinha surgido a figurinha-flor Zaíta reflete:

A figurinha podia ter vindo em um daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que a mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Naíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse (Evaristo, 2016, p. 74).

O desaparecimento da figurinha-flor, um lugar de evasão para a menina Zaíta, parecia confundir-lhe os sentidos e ela insistia na busca incessante pelo seu pequeno quadro de “uma garotinha carregando uma braçada de flores”, que lhe trazia conforto e desenvolver a sua imaginação.

Ao apresentar-nos Zaíta, Evaristo comove o leitor com essa menina assustada, doce que exala um perfume saudosista que nos remete a infância. Zaíta é a própria figurinha-flor, perdida em meio ao caos. A escritora traz à tona como a pobreza e a exclusão atuam em termos materiais e simbólicos. A menina é descrita de forma delicada, imersa em um universo lúdico que não se sustenta diante da realidade hostil.

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida (Evaristo, 2016, p. 76).

A infância, que deveria ser espaço seguro, de proteção e afeto, aparece marcada pela precariedade e pela morte precoce, sinalizando o apagamento de vidas negras desde a infância.

Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí a um minuto, tudo acabou (Evaristo, 2016, p.76).

Ao representar a perda da infância, Evaristo não só evidencia a exclusão, mas também convoca o leitor a refletir sobre as estruturas que a perpetuam, numa metáfora na qual as balas que deveriam adoçar a vida infantil, surgiam como “flores malditas”, “ervas daninhas suspensas no ar” capazes de interromper o curso natural da vida.

Entretanto, a narrativa não se reduz ao registro da dor. Ao trazer a memória da personagem Zaíta e inscrevê-la na literatura, o conto projeta-a no mundo. A escrevivência de Evaristo transforma o destino de Zaíta em testemunho coletivo. O gesto de narrar funciona como contraponto à violência da invisibilidade, reinscrevendo a infância negra no espaço da literatura e, por consequência, da história. Como lembra hooks (2020), “contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula”. No caso de Zaíta, a literatura funciona como reparação simbólica, assegurando-lhe voz e lugar no imaginário social.

A força estética do conto contribui para esse ato que também é político. A linguagem de Evaristo é marcada por um lirismo que ressignifica a dor, evitando tanto a espetacularização da miséria quanto a neutralização da experiência vivida.

Paolinelli e Fernandes (2022) defendem que

Num universo onde reina a arbitrariedade de uma violência que envolve todos, inclusive a própria mãe, que é obrigada a pensar em primeiro lugar nas necessidades primárias dos filhos e não consegue perdoar os brinquedos espalhados pela casa, e obriga a escolhas, como, no caso dos irmãos, entre um «bem» e um «mal», ambos marcados pelo autoritarismo e pela violência (o Exército e as ruas), não há resgate da dominação de uma vida que antes de ser decisão é destino (Paolinelli; Fernandes, 2022, p. 95).

Acertadamente, Evaristo ao determinar o ritmo da narrativa, a escolha lexical, a criação de novos vocábulos, como “a figurinha-flor” e a proximidade com a oralidade gera uma aproximação do leitor com o universo da personagem, criando empatia e possibilitando um posicionamento do leitor em relação aos temas tratados.

Ao explorar a tensão entre infância e violência, lirismo e brutalidade, como vemos no trecho: “Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção” (Evaristo, 2026, p.71)

O texto abre espaço para uma leitura que ultrapassa os limites da ficção, refletindo todas as ausências na vida das meninas: afeto, liberdade de ir e vir sem medo, moradia digna entre outros direitos básicos.

O desfecho da história além da morte da menina Zaíta, deixa uma interrogação: o que vem depois do trauma? Naíta tem sua infância interrompida pelo trauma e ao mesmo tempo a recupera num movimento de, inocentemente, interpelar a irmã, já morta, sobre os brinquedos espalhados no chão. O restante da narrativa, Evaristo deixa em aberto, como um convite à imaginação do leitor.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





A análise de *“Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”* permite compreender como a literatura de Conceição Evaristo articula temas sensíveis, mas necessários ao ambiente escolar, já que reflete a realidade de milhares de crianças brasileiras em situações de vulnerabilidade. A infância interrompida simboliza as perdas cotidianas impostas pela desigualdade e pelo racismo estrutural, mas a escrita da autora reinscreve essas experiências em outro patamar, onde memória e ficção se entrelaçam para denunciar, resistir e afirmar identidades.

Após a análise crítica do conto propomos a aplicação da sequência básica de Cosson (2022), tendo em vista que nosso interesse está no conhecimento *de* literatura, como o próprio teórico ratifica em seu livro, ou seja, no conhecimento construído a partir do contato efetivo do leitor com o texto e na construção de sentidos em decorrência dessa experiência leitora. Sugerimos que o texto seja trabalhado em turmas do Ensino Médio seguindo as etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Cosson (2022) propõe quatro etapas na sequência básica do letramento literário:

- Motivação – momento elaborado para despertar o interesse dos estudantes pela obra.
- Introdução – contextualização sobre autor/a, obra e tema.
- Leitura – momento de contato direto do estudante com o texto literário, prima-se pela experiência estética e a fruição dos sentidos.
- Interpretação – aprofundamento crítico a partir de análises orais e/ou escritas, conversas, produções artísticas, intertextualidades e outras atividades que possam se relacionar com a construção de sentidos.

Optou-se pelo gênero conto em razão do tempo disponível para a leitura em sala de aula, pois, por serem textos mais breves, mostram-se mais adequados em situações em que o tempo é limitado.

DEPOIS DA FRATURA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o “depois do trauma” implica reconhecer a literatura como um espaço de reelaboração simbólica das feridas históricas e existenciais que atravessam os sujeitos negros, sobretudo as mulheres. Em *“Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”*, Conceição Evaristo convoca o leitor a enfrentar a dor coletiva inscrita nas experiências de exclusão e vulnerabilidade, mas também a perceber a potência criadora que emerge desse enfrentamento. A escrita, nesse contexto, torna-se um gesto de resistência e reconstrução, pois transforma o sofrimento em memória e o silenciamento em voz. Sob essa perspectiva, a literatura negro-feminina denuncia as marcas do trauma e ao mesmo tempo inaugura caminhos de cura, reconhecimento e pertença — dimensões essenciais à formação de leitores críticos e à construção de uma educação emancipatória.

A análise realizada demonstra que a literatura afro-brasileira, ao articular elementos como: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público (Duarte, 2014), amplia as possibilidades de leitura e de interpretação da cultura brasileira. Essa produção literária convoca o leitor a refletir sobre as desigualdades estruturais e, simultaneamente, ecoar vozes marginalizadas. Nesse sentido, o gesto criador de Evaristo reafirma o papel da literatura como direito e como instrumento de humanização, conforme defendem Candido (2004) e Andruetto (2012).



No campo educacional, a inserção sistemática de obras de autoria feminina negra constitui um caminho imprescindível para a formação crítica e ética dos estudantes. Amparada nos pressupostos do letramento literário (Cosson, 2019), essa prática pedagógica contribui para a ampliação do repertório cultural e para o desenvolvimento de uma consciência sensível às questões de diversidade, cidadania e justiça social. Ao trabalhar com textos que emergem da escrivência negro-feminina, o espaço escolar se torna terreno fértil para o diálogo, a empatia e a reconstrução de imaginários, consolidando-se como ambiente de aprendizagem comprometido com a equidade e com a valorização das diferenças.

Por fim, *“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”* se configura como uma narrativa emblemática da função social e estética da literatura. Entre fraturas e resistências, a obra convida leitores e educadores a refletirem criticamente sobre as violências cotidianas que atravessam a infância marginalizada, ao mesmo tempo em que aponta para possibilidades de ressignificação e de afirmação identitária. A difusão dessa e de outras produções de autoria negro-feminina no contexto escolar é indispensável para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes para atuarem na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARAÚJO, Wagner. *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos - o percurso de balas perdidas: o diálogo entre a notícia e o conto literário*. In: **Odisseia**. Natal, RN, v. 9, n. 1, p. 21-39, jan.-jun. 2024.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169–191.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Observatório Brasil da igualdade de gênero**. Brasília, v. ano 2, n. 4, p. 76-81, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. Escrivências e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FERRONATO, Raquel Franco; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. A infância e o direito de brincar: da didatização do lúdico à expressão livre das crianças. In: **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36 p.445-463 | jul./dez. 2017.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

FREIRE, Sílvia Barros da Silva. **Literatura de autoria negra**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2023. *E-book Kindle*.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

PAOLINELLI, Luísa Antunes; FERNANDES, Sofia Finguermann e. Zaíta não será esquecida: a vida em fragmentos e as crianças em Conceição Evaristo. *In: E-Letras com Vida*, n. 9, p. 90-98, jul./dez. 2022.

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



ENTRE O DESACONTECER E O ELABORAR: REPRESENTAÇÕES DA MORTE NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Mônica Cardoso Silva

PPGEL/UFPI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na infância, a morte, muitas vezes, é escondida, por medo das reações pueris ou por pensar que a criança não entende esse processo de finitude da vida. Muitas vezes silenciada para as crianças, a morte requer de nós, adultos, uma visão realista e, ao mesmo tempo, afetuosa na sua abordagem para os pequeninos. Para além de clichês e especulações de cunho místico-religioso, tais como: virou estrela, está com papai do céu, foi morar nas nuvens e até foi fazer companhia para um outro ente querido que já tenha partido.

Atualmente, a literatura infantojuvenil tem incorporado, temas tradicionalmente considerados difíceis, como a morte, o luto e a ausência, *Quando as coisas desacontecem* (2024), emerge nesse cenário como uma obra singular, articulando linguagem verbal mínima e forte expressividade imagética para abordar a experiência da perda. Em vez de apresentar explicações ou consolos prontos, a narrativa convida o leitor a ocupar um espaço interpretativo ativo, no qual o silêncio funciona como índice de subjetividade e partilha afetiva.

O livro revela-se um objeto literário potente para práticas de mediação voltadas à formação de leitores infantojuvenis, especialmente por permitir o tratamento da morte de forma estética, simbólica e humanizadora, atuando como objeto autônomo e autossuficiente, com seus elementos organicamente relacionados, independente de dados históricos ou biográficos do autor, atribuindo a verdadeira significação a sua organização interna.

A obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, o que acarreta, necessariamente, um processo de intenção entre os mesmos, cujo grau de perenidade depende dos referenciais estéticos ideológicos que se configura, isto é, em face da natureza dialógica dessa relação, a obra literária só permanece em evidencia enquanto puder interagir com o leitor... (Carvalho, 2011, p. 25)

Conforme argumenta Cosson (2006), as práticas de leitura literária devem priorizar o diálogo interpretativo, criando condições para que o leitor construa sentidos de maneira ativa, em vez de receber interpretações previamente determinadas. Nessa mesma perspectiva, Petit (2009), ressalta que o papel do mediador consiste em acolher as emoções e ressonâncias subjetivas suscitadas pela leitura, reconhecendo a literatura como um espaço privilegiado de elaboração simbólica e reconstrução subjetiva.

Esse estudo, analisa a representação da morte na obra *Quando as coisas desacontecem*, de Alessandra Roscoe e Odilon Moraes (2024), refletindo sobre como a literatura infantil contemporânea incorpora temas fraturantes e experiências-limite, como a finitude. O presente estudo se justifica



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





por ser uma investigação atenta, crítica e sensível sobre as estratégias narrativas e simbólicas que estrutura a obra, considerando seus efeitos estéticos, formativos e culturais no universo infantil. Metodologicamente adotamos a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo corroborando com Costa (2002), asseverando que a pesquisa qualitativa não tem por objetivo levar o pesquisadora encontrar um caminho certo e único para a discussão de uma temática, pois, em geral, “[...] se produz um novo conhecimento se inventa um nome e peculiar caminho” (Costa, 2002, p.19).

Dessa forma, a análise da representação da morte na obra, permitiu compreender de que modo o discurso literário atual se abre à complexidade da existência, conferindo às crianças um estatuto de sujeitos inteiros, capazes de acessar, sentir e elaborar os grandes temas da vida.

A MORTE COMO TABU E REVELAÇÃO

Perspectiva histórica e sociológica revelam que a morte ocupava um lugar de relativa proximidade no cotidiano humano, integrando-se às práticas sociais e aos rituais domésticos de despedida, dos quais as crianças participavam como parte constitutiva da experiência da vida e da comunidade. As sociedades tradicionais, conforme Ariès (2012), operavam sob o paradigma da ‘morte domada’, um evento público, compartilhado e ritualizado, alicerçado na aceitação coletiva da transitoriedade. “[...] Levavam-se as crianças não há representação de um quarto de moribundo até o século XVIII sem algumas crianças (p.37)”.

A antiga atitude segundo a qual a morte é ao mesmo tempo familiar e próxima, por um lado, e atenuada e indiferente, por outro, opõe-se acentuadamente à nossa, segundo a qual a morte amedronta a ponto de não mais ousarmos dizer seu nome (Ariès, 2012, p.38)”.

Com o advento da modernidade, contudo, observa-se um deslocamento profundo desse lugar simbólico: a morte passa a ser progressivamente institucionalizada e medicalizada, sendo retirada do espaço doméstico e social e transferida para o âmbito hospitalar, fenômeno que Norbert Elias (2001), descreve como o processo de isolamento do moribundo e de ocultamento social da finitude.

Sob o pretexto de preservar a inocência infantil, a sociedade contemporânea ergueu muros de eufemismos e omissões sobre a temática, tentando proteger a criança do luto como se essa exclusão fosse capaz de impedir a experiência da perda. A tentativa de “blindagem” emocional, contudo, muitas vezes deixa a criança desarmada. Ao ser privada de palavras e símbolos para nomear o vazio, o “desacontecer” de alguém querido torna-se um fantasma sem contornos, dificultando o processo natural de elaboração.

É importante pensar que tanto adultos como crianças, lidam com perdas durante toda sua vida, sejam perdas reais ou simbólicas. O que muitas vezes acontece é que as famílias e a escola temem tocar no assunto, mudando a conversa ou ficando em silêncio, atitudes que acabam por inibir a criança a continuar perguntando.

Para um aspecto muitas vezes pouco percebido quando os adultos rejeitam obras de temáticas consideradas difíceis ou polêmicas: o fato de que a percepção sobre o que é ou não sensível dentro de uma história infantil é dos adultos, e não das crianças, que são as leitoras centrais desses livros (Penzani, 2024, n.p.).



Assuntos considerados tabus, pelos adultos, como a morte, podem ser apresentados através de pequenas situações do cotidiano, Dolto (2008), sugere, por exemplo, notícias com histórias de pessoas que morreram no trânsito viajando e isso pode oportunizar abordar o assunto:

Aquelas pessoas não sabiam quando saíram de férias que iam morrer uma hora depois. Está vendo? Ninguém sabe quando vai morrer. A conclusão de tal fala é dizer: Vivamos bem todos os momentos de nossa vida". (Dolto, 2008, p. 58).

Mesmo sabendo que a morte faz parte do desenvolvimento humano este é um tema delicado de se tratar, tornando-se um tabu, especialmente quando envolve o esclarecimento do tema com crianças. Precisamos pensar na finitude como fenômeno social presente no nosso cotidiano e compreendendo que seja possível falar para as crianças através da literatura, indagando como as representações da morte na literatura infantil preparam-nas para lidar com o referido tema.

Além de saber a verdade, é importante que a criança participe dos rituais, possibilitando a ela compartilhar a dor e o luto com seus familiares, como afirma Kovács (2003). Para a autora, o processo de luto na infância assemelha-se muito com o do adulto: ambos precisam de tempo e espaço para a elaboração.

Bromberg (1998), em seus estudos, aponta para o fato de que o significado dado pela criança à morte varia conforme sua idade, seu vínculo com a pessoa falecida, o momento de seu desenvolvimento psicológico, além do modo como o adulto, com quem convive, lida com a perda. Dessa forma, através da leitura da obra literária, o assunto em questão pode ser tratado de forma mais simbólica, promovendo não somente a formação do conceito de morte, mas também construindo significações às quais a palavra remete.

Do ponto de vista histórico, Ariès (1997), evidencia como a percepção da morte na infância passou por profundas transformações culturais, sendo ora naturalizada, ora ocultada pelas práticas sociais e pedagógicas. Já sob a perspectiva psicanalítica, Freud (1915) e Bettelheim (2002), apontam para a necessidade de reconhecer a morte como um elemento estruturante do psiquismo, cuja negação pode gerar angústias mal elaboradas.

No caso da literatura infantil, Bettelheim (2002), defende que os contos de fadas, ao abordarem a morte de forma simbólica, auxiliam a criança na construção de mecanismos internos de enfrentamento. O austríaco ainda, destaca a importância de não se romantizar a literatura infantil, defendendo que temas complexos como a morte devem ser abordados com as crianças de maneira simbólica e significativa.

Observamos que alguns autores têm estado sensíveis a essa temática, porém na literatura infantil, há certo receio a respeito desse assunto. Mesmo sendo comum encontrarmos o tema morte nos contos de fadas tradicionais, o mesmo aparece a serviço da trama, aquela que elimina personagens indesejáveis, ou a morte como castigo e punição.

Essa abertura narrativa representa uma reatualização de discursos historicamente silenciados, permitindo que enredos situados em tempos simbólicos ou míticos enfrentem questões existenciais universais que interpelam o leitor infantil. Nesse contexto, autores como Zilberman (2003) e Abramo-



vich (1997), destacam a importância de oferecer à criança um espaço de elaboração simbólica para lidar com perdas e finitude, por meio da ficção.

Existem muitas situações no cotidiano das crianças que merecem atenção por serem polêmicas: o racismo, a agressividade, o preconceito, o *bullying* entre outros. No entanto, em razão da Covid-19 no ano de 2020, na qual inúmeras mortes foram registradas, a perda, a morte e o luto tomaram centralidade na vida de várias crianças que perderam os seus entes queridos.

Fatos e acontecimentos difíceis de serem elaborados e superados pelas crianças, como a perda, o medo e os sentimentos associados à morte podem ser interiorizados por meio da literatura o que é defendido por Bettelheim (2002), pois, ao se identificar com as personagens, a criança, pode se tornar capaz de, internamente lidar com o assunto.

Dessa formas, defendemos que os temas fraturantes e, em específico, da morte, é um assunto que precisa ser contemplado, uma vez que, na contemporaneidade, ele tende a ser colocado para o âmbito dos hospitais, sendo higienizado e afastado da vida em si, a partir disso, faz com que a sua abordagem nos livros infantis possa parecer, muitas vezes, funérea, estranha ou extemporânea (Silveira, 2012).

A literatura infantil, ao simular a realidade em seu universo ficcional — o que Bettelheim associa à função simbólica dos contos —, oferece um caminho para a compreensão do real, ajudando a criança a lidar com as emoções mais profundas de maneira estruturante.

ENTRE O DESACONTECER E O ELABORAR

Os símbolos exercem papel fundamental na literatura infantil, sobretudo quando se trata de abordar temas sensíveis como a morte. Ao traduzirem conteúdos abstratos em imagens concretas, os símbolos tornam o inominável compreensível à criança, possibilitando a elaboração psíquica de experiências dolorosas. Como afirma Gilbert Durand (2012), “o símbolo é a matriz das imagens que estruturam o imaginário”, sendo essencial na mediação entre a consciência e o indizível.

O autor acima citado, explica que o imaginário — especialmente por meio do eufemismo simbólico — age para suavizar e humanizar a concepção da morte, oferecendo suporte imaginativo que torna a finitude menos ameaçadora, fundamental na literatura dirigida ao público infantil associando símbolos e imagens à infância como um estado pré-reflexivo em que a morte e a inocência coexistem, evocando a noção de que símbolos funcionam como ponte entre o silêncio da morte e o mundo sensível infantil.

Segundo Ariès (1997), a sociedade ocidental passou a esconder a morte, afastando-a dos lares e das conversas cotidianas. Para Kübler-Ross (2008), contudo, o luto é uma experiência humana universal que deve ser vivenciada plenamente, inclusive pelas crianças.

Zilberman (2003) e Coelho (2000), ressaltam que a literatura para a infância pode ser um campo fecundo para a exploração de temas difíceis, justamente por sua capacidade simbólica, lúdica e metafórica. Assim, histórias que tratam da morte não visam traumatizar, mas permitir que a criança compreenda, à sua maneira, as perdas que inevitavelmente enfrentará.



Em *Quando as coisas desacontecem* (2024), os autores conduzem o leitor por uma história que se inicia com a inquietação de para onde vão as coisas quando deixam de existir e abre espaço para o nascimento de outros questionamentos. A estrutura e o tom lírico criam um ambiente em que a morte não representa o fim, mas um ponto de passagem.

- O que acontece com as coisas quando elas desacontecem?

Na cabeça de Gabriela, as ideias sempre acontecem e desacontecem. (Roscoe e Moraes, 2024, p.6-9)

O personagem central, passa a refletir sobre a finitude das coisas e essa continuidade simbólica sugere que as ondas, o rio, a semente, nuvem desacontecem para tornarem-se coisas mais significativas ou maiores: espuma, mar, planta, flor, frutos, chuva. A morte é representada não como ruptura total, mas como transformação. Assim, ganha contornos de rito de passagem, em que o leitor infantil é convidado a refletir sobre perdas sem perder de vista a beleza da continuidade e da memória.

A obra de Alessandra Roscoe e Odilon Moraes (2024), mobiliza uma poética do desacontecimento, na qual a morte não é nomeada de forma direta, mas sugerida por meio de metáforas, lacunas e deslocamentos linguísticos, possibilitando ao leitor/ouvinte infantil a elaboração simbólica da morte, oferecendo-lhes um espaço de reflexão sobre a finitude, a ausência e a ressignificação da experiência humana e elabora o relacionamento com o mundo a partir do entendimento do “eu”, do estímulo à imaginação, da constituição subjetiva e do reconhecimento das suas emoções.

Em determinado momento da narrativa, Gabriela deixa de pensar sobre o desacontecer das coisas e para a inquietar-se com esse processo com as pessoas:

Mas não só as coisas desacontecem...

Quando as pessoas que amamos desacontecem, desacontece também o nosso chão.

Fica difícil lembrar da semente, da chuva, do rio, do sol, das estrelas

Desacontecemos também um tanto (Roscoe e Moraes, 2024, p. 35-41).

A obra mobiliza uma poética do desacontecimento, na qual há sugestões por meio de metáforas, lacunas e deslocamentos linguísticos, possibilitando ao leitor — especialmente ao leitor infantil — a elaboração simbólica do luto, exemplificando uma vertente da literatura infantil que, ao enfrentar temas sensíveis, amplia seus horizontes estéticos e formativos, oferecendo um espaço de reflexão sobre a finitude, a ausência e a ressignificação da experiência humana.

A obra pode ser lida como um percurso simbólico da representação da morte, desde o estranhamento inicial — quando as coisas começam a desacontecer — até a reorganização subjetiva da personagem, o texto acompanha, de maneira sensível e sutil, as etapas desse processo.

Segundo Morin (1970), o enfrentamento da morte implica não apenas aceitar a ausência do outro, mas também reorganizar o próprio mundo interno. No texto, essa reorganização não se dá pela via da superação, no sentido banalizado do termo, mas pela aceitação do vazio como parte constitutiva da experiência humana. A ausência não é preenchida; ela é, antes, incorporada à nova ordem do mundo.

Até entendermos que as pessoas desacontecem para acontecer de outro jeito dentro de nós.

Gabriela deixou acontecer dentro dela uma saudade. (Roscoe e Moraes, 2024, p. 44-47).



A economia linguística do texto e sua aposta no não dito produzem um efeito estético que convida o leitor a partilhar do desconcerto, da melancolia e, ao mesmo tempo, da beleza que emerge da capacidade de seguir, apesar da ausência. Como defende Octavio Paz (1982), a consciência da morte intensifica a experiência da vida. Nesse sentido, a obra não oferece respostas, mas abre espaço para a reflexão, a sensibilidade e a construção de sentidos múltiplos.

A metáfora do desacontecimento, que atravessa toda a narrativa, torna-se, assim, não apenas uma forma poética de nomear a morte, mas também uma estratégia de elaboração simbólica que permite à criança — e, por extensão, ao leitor adulto — compreender que, embora algumas coisas desaconteçam, a vida segue em outra cadência, em outro registro, onde a ausência também ocupa lugar e significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra, evidencia a potência da literatura infantil como mediadora de temas delicados como a morte ao propor uma abordagem poética e simbólica da finitude, oferecendo à criança não apenas uma história, mas um espaço de elaboração emocional. Ao valorizar a escuta, o silêncio e a transmissão das narrativas, o livro convida o leitor a pensar a morte como parte da vida e a reconhecer a importância do legado afetivo.

Sem recorrer ao didatismo moralizante nem à negação simbólica, a obra em análise, oferece à criança um espaço de elaboração estética, ética e afetiva. Desse modo, a presença da morte é vista como um gesto de respeito à subjetividade infantil e à potência do imaginário como forma de compreensão do real.

A presença da morte, na obra em estudo, não funciona como mera representação do fim da vida, mas como metáfora de transformações internas, encerramentos necessários e renascimentos psíquicos. Dá forma a sentimentos e ideias. A dor, o amor, o medo, que são sentimentos ligados a morte, se formam e se transformam em frases, em desenhos, em movimentos, em cores, efeitos especiais e forma, transforma e (re) elabora nós próprios. Faz a criança intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teria grande dificuldade para descobrir.

Concluimos que os temas fraturantes, incluindo a morte, devem ser apresentados para as crianças pois, possibilitam questionamentos e descobertas que, se não tem a ver com a sua própria experiência infantil, pode ser de situações muito próximas. A criança acaba se envolvendo nas experiências em um mundo que mistura o inventado e o vivido.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, **Fanny**. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 13. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1977.
- ARIÈS, Philippe. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2012.
- BARROS, L. AZEVEDO, F.; **Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção**. Em aberto, Brasília, v. 32, n. 106, p. 77-92, maio/ago. 2019.



BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Bromberg, M. H. P. F. (1996). **Luto: a morte do outro em si**. In M. H. P. F. Bromberg, M. J. Kovács, M. Carvalho, M. J. C. Margarida, & V. A. Carvalho, **Vida e morte: laços de existência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais**. Teresina: EDUFPI, 2011

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teorias, análises, didática**. São Paulo: Ática, 2000.

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

COSTA, M. V. **Novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOLTO, F.; BERLINER, C.; AGUIAR, M. V. M. de. **Quando os filhos precisam dos pais: respostas a consultas de pais com dificuldades na educação dos filhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arque tipologia geral I**. Tradução Hélder Godinho. -4 ed. -São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos** Seguido de «Envelhecer e morrer». Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

FREUD, Sigmund. "Considerações sobre a guerra e a morte" (1915). In: _____. **Obras completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 12.

KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. 2. ed. Mem Martins: Europa-America, 1970.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

PETIT, Michèle. A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

PENZANI, R. **Temas fraturantes: literatura que gera desconforto e quebra tabus**. Blog Letrinhas, Companhia das Letras. 13 jun., 2024. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/6610/temas-fraturantes-literatura-que-gera-desconforto-e-quebradetabus>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVEIRA, R. M. H. **Velhice e morte na literatura para crianças**: apontamentos sobre o que e como se ensina a elas. Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2977/23>. Acesso em: 08 jan. 2026.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ENTRE O TABU E A POÉTICA: A MORTE EM DUAS OBRAS DA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Lucecleia Francisco da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Viviane Tavares Furtado
Universidade Federal do Espírito Santo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação da criança com a morte é, em diferentes culturas, marcada por histórias, cerimônias e silêncios que funcionam como formas de traduzir a perda e integrá-la ao campo do sentido. Mesmo quando faltam palavras para nomeá-la, a morte se impõe como enigma coletivo, exigindo elaboração.

— Pai, a mamãe vai voltar? — pergunta Fernando ao pai, Marcelo.

— Não, filho. Mamãe não vai voltar. As pessoas vivem enquanto são lembradas.

Esse é um diálogo reconstituído a partir do filme *O agente secreto* (2025), em que pai e filho, dentro de um carro, conversam sobre a morte de Fátima, mãe da criança. Fernando, imerso na dor da perda, busca no pai alguma esperança de que a ausência não seja definitiva. Talvez espere a promessa de um reencontro, de uma presença mágica ou celestial. Mas o pai não recorre a subterfúgios. Não diz que a mãe virou uma estrelinha nem que foi morar no céu. Não nega o fim. Reafirma, com delicadeza, que ela não voltará, e que sua presença continuará na memória.

Ao evitar o eufemismo, a cena aborda um ponto delicado da relação entre infância e morte: o modo como os adultos lidam, ou deixam de lidar, com o tema da finitude diante das crianças. Em nome de uma proteção que muitas vezes mais confunde do que ampara, os pequenos são mantidos afastados da experiência da perda. No entanto, como apontam a literatura, a arte e a clínica psicanalítica, o que fere não é a morte em si, mas seu silenciamento ou distorção.

A escolha do pai em não fantasiar a morte com explicações fictícias demonstra um ponto delicado da relação entre adultos e crianças diante da finitude. Como aponta José Luiz de Souza Maranhão (1985), a morte passou a figurar como espetáculo distante, mediado por tecnologias e signos que diluem sua concretude, alimentando a ilusão de invulnerabilidade. Excluir as crianças desse campo da experiência não as impede de sentir, apenas limita seus meios de compreensão.

É nesse ponto que algumas obras da literatura infantil contemporânea assumem um espaço privilegiado para a abordagem de temas complexos com sensibilidade e respeito à inteligência emocional da criança: recusam o silêncio, explicações didáticas ou moralizantes, e proporciona às infâncias formas de representar o desaparecimento, o vazio, a saudade. Não fornecem respostas prontas nem consolos artificiais. Criam espaços onde o fim da vida pode ser pensado poeticamente, com delicadeza e sem simplificações. Nesse sentido, como observa Andruetto, “[...] a literatura é uma arte na qual a linguagem resiste e manifesta sua vontade de desvio da norma” (Andruetto, 2012, p. 60).



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





Este capítulo analisa duas dessas produções: *Para onde vamos quando desaparecemos?* (2025), de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso, e *O pato, a morte e a tulipa* (2023), de Wolf Erlbruch. Ambas assumem, cada uma à sua maneira, a tarefa de registrar a morte no campo do dizível, da infância e como parte constitutiva da experiência humana partilhável. Por meio de metáforas e recursos visuais, essas obras abrem caminhos para que a infância pense a finitude sem medo, sem simplificações e sem desespero. A análise considera os aspectos verbais e imagéticos, observando como a linguagem metafórica e a composição visual criam atmosferas que permitem diferentes interpretações evitando qualquer tipo de doutrinação.

A reflexão dialoga com Philippe Ariès (2012), cuja obra é fundamental para compreender as transformações históricas nas atitudes sociais frente à morte; com María Teresa Andruetto (2012), que destaca o papel poético e ético da palavra literária voltada à criança; e com Michèle Petit (2009), para quem a leitura opera como gesto de elaboração subjetiva e social. Tomando como referência a análise literária, o capítulo considera de forma integrada os elementos verbais e visuais das obras, atentando aos sentidos produzidos pela articulação entre forma estética e experiência leitora.

Nessa perspectiva, Petit (2009) observa que a leitura pode funcionar como experiência de reorganização diante de perdas que abalam a imagem de si e o sentido da existência. Ao comentar o testemunho do escritor Sergio Pitol, a autora destaca que, após uma doença grave na infância, o contato com os livros foi decisivo em sua reconstrução pessoal. Segundo o escritor, ao descobrir *Guerra e paz*, de Tolstói, ainda jovem, acreditou que a literatura o havia salvado (Petit, 2009, p. 17). Essa observação reforça o entendimento da leitura como espaço de elaboração emocional diante das rupturas da vida.

A MORTE, A FALTA E O CORPO: O QUE NÃO SE PODE ADIAR

Falar da morte com crianças não é introduzir um tema estranho à infância, mas reconhecer uma pergunta que surge muito cedo. Por volta dos três anos de idade, como observa Vera Iaconelli (2024), as crianças já se interessam fortemente por questões ligadas à origem e ao destino: de onde viemos, para onde vamos, o que acontece quando alguém desaparece. Perguntas como “para onde foi a vovó?” ou “para onde foi o peixinho?” são simples na forma, mas impossíveis na resposta. Negar essas perguntas não as faz desaparecer, ao contrário, aprofunda a angústia. Se os adultos conseguem indicar o destino dos corpos, não sabem dizer o que acontece com aquilo que os animava.

A recusa em falar sobre a morte, portanto, não protege a criança. Apenas a deixa sozinha diante de algo que ela já percebe. Para a psicanálise, o problema não está na presença da morte, mas na ausência de palavras que permitam elaborar a falta. Iaconelli (2024) lembra que o luto diz respeito justamente ao destino do amor investido naquele que morreu: para onde vai esse afeto, como ele se reorganiza, de que modo a vida pode seguir sem apagar a ausência. O sofrimento não decorre da nomeação da morte, mas da impossibilidade de dar forma ao vazio que ela produz.

Essa dificuldade se agrava em uma sociedade que transforma a morte em espetáculo distante ou em acontecimento abstrato. Maranhão (1985) já apontava que, mediada por telas e discursos anestésiantes, a morte passa a ser vista como algo que acontece sempre com o outro, alimentando a ilusão de invulnerabilidade. Quando esse mecanismo se transfere para a infância, cria-se um



paradoxo: tenta-se afastar a criança da morte ao mesmo tempo em que a priva dos instrumentos necessários para lidar com ela.

Ao tratar da morte sem eufemismos consoladores e sem explicações fechadas, livros como *Para onde vamos quando desaparecemos?* (2025) e *O pato, a morte e a tulipa* (2023) se aproximam daquilo que laconelli (2024) defende: não se trata de impor uma resposta única, mas de amparar a conversa. Cada criança pode escolher em que acreditar – céu, terra, memória – desde que não se negue a certeza da morte e a experiência da falta.

As duas obras analisadas lidam com esse ponto de maneira distinta, mas convergente. Ambas recusam a ideia de que a infância precisa ser preservada da finitude e apostam na capacidade da criança de pensar, sentir e perguntar. Ao invés de afastar o corpo morto ou transformar a morte em abstração moral, aproximam o leitor da experiência da perda, do tempo que se encerra e da vida que continua marcada pela ausência.

Assim, a literatura infantil se afirma como um espaço legítimo para abordar a morte não como trauma a ser evitado, mas como parte da experiência humana que exige linguagem, imaginação e escuta.

O PATO, A MORTE E A TULIPA: A MORTE COMO PRESENÇA, NÃO COMO FIM

Na obra *O pato, a morte e a tulipa* (2023), de Wolf Erlbruch, o tema da morte é abordado com delicadeza e profundidade, por meio de uma linguagem que mescla a simplicidade da fábula à densidade filosófica de um tratado existencial. A morte não é apresentada como ruptura violenta ou tabu, mas como companhia silenciosa, que espera e acolhe.

A ausência de numeração nas páginas dialoga com a proposta central do livro: se a morte está presente desde o início, a linearidade do tempo perde sentido. O percurso do pato e de sua companhia se afasta da lógica cronológica. É uma experiência estética em que a finitude não se mede em páginas. Essa escolha gráfica funciona como metáfora da impossibilidade de prever ou controlar o tempo da morte.

Desde a primeira página, sua figura surge como presença constante e discreta. A personagem da Morte tem aparência frágil, quase infantil, usa um vestido xadrez, sem foice, caveiras ou adereços sinistros: contrasta com representações tradicionais. Ela não vem impor o fim, mas acompanhar o pato em sua travessia.

A construção dessa personagem feminina, antropomorfizada e empática, abre espaço para que a criança-leitora elabore a finitude sem recorrer ao medo ou à negação. O livro propõe uma subversão da expectativa: a morte não chega para tomar, mas para estar junto. Como observa laconelli (2024), a psicanálise nos lembra que só suportamos a vida porque ela termina; é a morte que confere densidade ao tempo e significado à existência. Nesse sentido, a fala do psicanalista Mario Eduardo Costa Pereira, citada por laconelli, reflete de modo silencioso: “Tenho que encerrar no horário marcado, pois vamos todos morrer” (laconelli, 2024, p. 116). É essa consciência da finitude que confere valor à amizade que se estabelece e à tristeza que se compartilha.



Na relação entre o pato e a morte, há espaço para o afeto. Eles nadam juntos, trocam palavras sobre o “depois”, compartilham o frio do lago e o calor da companhia. Quando o pato morre, a Morte o acolhe com cuidado, deita seu corpo na água e se despede. Não há pressa nem violência. A ausência é vivida com respeito. A tulipa, símbolo recorrente no livro, aparece como metáfora visual da despedida, remete à beleza efêmera da vida e à possibilidade de continuidade no ciclo natural.

Figura 1: Cena de despedida em *O pato, a morte e a tulipa*.



Fonte: ERLBRUCH, Wolf. *O pato, a morte e a tulipa*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023, [Sem paginação]. Imagem escaneada de exemplar pessoal. Direitos autorais pertencem ao autor e à editora.

Uma das últimas cenas reforça essa leitura: o corpo do pato flutua serenamente, enquanto a Morte se afasta com as mãos para trás, gesto que evoca respeito, mas também continuidade de seu ofício. Em seguida, lemos: “Por um bom tempo continuou olhando o pato. Quando o perdeu de vista, por pouco a morte não ficou triste. Mas assim era a vida” (Erlbruch, 2023, [sem paginação]).

A referida obra evita clichês religiosos, eufemismos ou espetacularizações da perda. Como aponta Freud (1917), o luto é um trabalho psíquico necessário para que o amor investido seja deslocado, permitindo que a vida siga. O livro de Erlbruch realiza poeticamente essa travessia. Ao tornar a morte uma interlocutora, ele desfaz a lógica do silêncio que recobre o tema na infância. A delicadeza da obra se encontra também na composição visual: nos espaços em branco, nos gestos contidos, no ritmo pausado. Cada página oferece tempo: para pensar, para sentir, para perguntar. Essa lentidão é, paradoxalmente, o que possibilita à criança elaborar o inominável.

Como propõe Winnicott, citado por Iaconelli (2024), viver é conseguir estar vivo até o momento da morte. É isso que o pato faz. E é isso que a literatura – quando bem escrita e ilustrada – também oferece: uma forma de habitar, com presença e sentido, os limites da vida.

A INVENÇÃO DO DESAPARECIMENTO: DELICADEZA E ABSTRAÇÃO EM *PARA ONDE VAMOS QUANDO DESAPARECEMOS?*

Publicado originalmente em 2025, o livro *Para onde vamos quando desaparecemos?*, de Isabel Minhós Martins (texto) e Madalena Matoso (ilustrações), aborda com lirismo e leveza uma das questões mais enigmáticas da existência: o desaparecimento. A pergunta-título conduz o percurso narrativo – “para onde vão as coisas e as pessoas quando deixam de estar aqui?” – sem pretensão de responder de forma definitiva, mas, ao contrário, abrindo espaço para a dúvida, a imaginação e a elaboração alegórica da ausência.

O texto se estrutura a partir de indagações aparentemente simples, mas carregadas de significado: “Já parou para pensar aonde vão as meias sem par? A areia da praia levada pelo vento? E o barulho, quando tudo fica em silêncio?”. A essas perguntas, somam-se outras, ainda mais complexas, como o “sumiço” das pessoas amadas. Em vez de soluções conclusivas, o livro instiga o leitor a reconhecer a multiplicidade de respostas possíveis, respeitando os limites da razão e a potência da fantasia. Como diz um dos trechos mais significativos: “Cada um diz coisas diferentes sobre o lugar para onde vamos quando desaparecemos. Mas, se olharmos para as coisas do mundo, ficamos com muito mais ideias” (Martins, 2025, [sem paginação]). A literatura, ao abrir espaço para essas múltiplas possibilidades, não busca oferecer certezas, mas sim promover o exercício da imaginação e da escuta do outro. Como afirma Andruetto (2012), “[...] descobrir que a literatura não é necessariamente o lugar onde encontrar o igual, às vezes é a única janela para se debruçar sobre o diferente” (Andruetto, 2012, p. 75). É nesse encontro com o desconhecido que o texto se afirma como lugar de partilha e acolhimento da ausência.

Figura 2: Cena de *Para onde vamos quando desaparecemos?*



Fonte: MARTINS, Isabel Minhós. *Para onde vamos quando desaparecemos?* 3. ed. Rio de Janeiro: Camaleão, 2025, [Sem paginação]. Imagem escaneada de exemplar pessoal. Direitos autorais pertencem ao autor e à editora.





Esse convite à invenção está diretamente alinhado com a reflexão proposta por Iaconelli, ao narrar o diálogo com sua filha de três anos, diante da morte do tio. A resposta da mãe não se fixa em uma única explicação. Ela oferece alternativas e reconhece a dor: “[...] algumas pessoas acreditavam que ele tinha ido para a terra e outras que ele estava no céu, de fato, ninguém sabia, mas que o duro mesmo era a falta que eu sentia dele” (Iaconelli, 2024, p. 118). Diante disso, a criança escolhe acreditar no céu. E a autora conclui: “Cada um que escolha sua resposta, desde que não nos furemos a falar sobre a certeza da morte. Afinal, não temos a eternidade para abordar essa conversa” (Iaconelli, 2024, p. 118).

Essa abertura é o que fundamenta a proposta da obra. A ausência não é tratada como vazio ou encerramento definitivo, mas como passagem, transformação. As imagens de Matoso, minimalistas e compostas por formas geométricas, expressam visualmente essa ideia: há amplo uso do branco nas páginas, espaço para o silêncio, para a suspensão e para aquilo que não se vê. A opção por não representar a morte de forma literal permite que o livro estabeleça conexões com diferentes experiências de perda, sejam elas permanentes ou momentâneas: a morte de alguém, uma separação, uma mudança repentina. A ilustração de Madalena Matoso acompanha esse fluxo. Com traços geométricos, paleta de cores contida e figuras estilizadas, a artista cria uma atmosfera de leveza que contrasta com o peso do tema.

Ao contrário da abordagem mais concreta e relacional presente em *O pato, a morte e a tulipa* (2023), aqui a morte não aparece como personagem, mas como ausência que se sente, que se presente. O livro não aponta, mas convida. E nesse convite, oferece à criança uma forma de pensar o desaparecimento sem a angústia da imposição ou da negação. Trata-se de um gesto de confiança na capacidade peculiar da infância – e também na sua força emocional.

Em termos editoriais, a obra também é marcada por uma escolha significativa: a ausência de paginação. Assim como no livro *O pato, a morte e a tulipa* (2023), esse detalhe pode ser lido como extensão do próprio tema, já que a recusa em numerar as páginas sugere a impossibilidade de medir ou conter o tempo da ausência, evocando a ideia de que o desaparecimento escapa à lógica da contabilidade, da ordem fixa, e passa a habitar o campo da indeterminação.

Por tudo isso, *Para onde vamos quando desaparecemos?* (2025) propõe uma experiência estética que ultrapassa a função explicativa, tanto para a criança quanto para o adulto que a acompanha. Ao invés de responder o que não tem resposta, o livro oferece linguagem poética, gráfica, figurativa, para que a pergunta possa continuar sendo feita. E talvez seja esse o maior gesto de cuidado que se pode oferecer diante da morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS LEITORAS

Falar da morte com as crianças é reconhecer a urgência de reintroduzi-la em nossas vidas, como propõe Philippe Ariès (2012), enfrentando mitificações e recusas. Humanizar essa experiência por meio da literatura aproxima leitores de todas as idades de uma das questões mais fundamentais da existência: o fim da vida.

Nas duas obras analisadas, *O pato, a morte e a tulipa* (2023), de Wolf Erlbruch, e *Para onde vamos quando desaparecemos?* (2025), de Isabel Minhós Martins, o tema é abordado não pelo medo ou pela negação, mas pela convivência com a finitude. Em vez de ocultar a morte, os livros a apresentam



como parte da vida, ora como uma presença discreta e vigilante, ora como transformação em água, planta ou memória. Como escreveu Manuel Bandeira em *Consoada* (1993), “Quando a indesejada das gentes chegar... talvez sorria, ou diga: — Alô, iniludível”. Essa serenidade diante do fim também está presente nos livros, instigando o leitor a deixar de lado as negações e a manter viva a pergunta.

No espaço escolar, essas obras oferecem possibilidades fecundas para o trabalho pedagógico. A leitura compartilhada pode ser acompanhada por conversas em grupo, produções visuais e experiências que ajudem as crianças a lidar com perdas ou simplesmente a compreender a morte como parte do ciclo natural. O papel do mediador, seja professor ou bibliotecário, é o de acolher as perguntas sem forçar respostas definitivas.

Como lembra a apresentação do livro de Ariès (2012), a história da morte é também um romance da vida. Os livros infantis que se arriscam a abordar esse tema com inteligência e poesia cumprem uma função rara: não a de resolver o mistério, mas a de permitir que ele seja vivido com menos solidão. Como no haicai de Bashô, evocado no mesmo prefácio: “como as valvas do marisco que se separam em maio, adeus, amigos, siga através”, trata-se de um gesto de despedida sem ruptura, em que a morte se apresenta como travessia e não como interrupção.

Essa forma de lidar com o fim contrasta com a atitude moderna que, segundo Ariès (2012), transformou a morte em tabu e a retirou do espaço público, da linguagem, do convívio cotidiano. De experiência coletiva e cerimonial, a morte passou a ser silenciada, escondida, negada. “Tudo se passa como se nem eu nem os que me são caros fôssemos mais mortais” (Ariès, 2012, p. 100). O tempo do luto tornou-se patologia; o quarto do moribundo, antes espaço comunitário, foi interditado; o corpo, antes integrado ao tecido urbano e aos ritos sociais, foi afastado dos olhos e da palavra. A morte que durante séculos foi domada, próxima, familiar, integrada à vida, hoje parece selvagem, indizível, obscena.

Ao recuperar o direito de falar sobre a morte com arte e verdade, a literatura se coloca contra essa domesticação do sensível e contra a interdição do luto. Permite que a criança, e com ela o adulto, se aproxime desse acontecimento inevitável sem a fantasia da imortalidade nem o terror do silêncio. A literatura que ousa nomear a morte sem violência nem eufemismos não desfaz o mistério, mas compartilha com o leitor a travessia. E talvez não haja gesto mais profundamente humano do que esse.

Sob essa ótica, a literatura infantil e juvenil revela-se como uma arte de elevada densidade estética e ética. Segundo Benjamin Abdala Jr. (2014), trata-se de uma expressão artística que mobiliza saberes diversos, articulando linguagem e ficção para provocar experiências que tocam os valores de uma coletividade e suas formas de organização.

Pensar a literatura para crianças e jovens hoje exige reconhecer os modos como ela age nos planos do sensível, do compreensível e do ético. Como apontam José Nicolau Gregorin Filho (2014) e Maria dos Prazeres Mendes (1994), o que se encontra em jogo não é apenas a fruição estética, mas o intercâmbio entre vivências, saberes e formas de consciência. À crítica e à mediação cabe fortalecer esse campo como um espaço de criação, onde a morte, tal como a vida, possa ser dita com liberdade e com arte.



REFERÊNCIAS

ABDALA JR, Benjamin. (Org.). **Estudos Comparados**: teoria, crítica e metodologia. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora: Pulo do Gato, 2012.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

ERLBRUCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. Tradução de José Marcos Macedo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1917 [1915]). In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Sobre a necessidade de um olhar comparatista para a literatura infantil/juvenil. In: ABDALLA JR., Benjamin (Org.). **Estudos Comparados**: teoria, crítica e metodologia. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2014.

IACONELLI, Vera. **Felicidade ordinária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

MARANHÃO, José Luiz de Souza. **O que é morte**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MARTINS, Isabel Minhós. **Para onde vamos quando desaparecemos?** 3. ed. Rio de Janeiro: Camaleão, 2025.

MENDES, Maria dos Prazeres. **Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes**: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC, São Paulo, 1994.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

O agente secreto. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux, Kleber Mendonça Filho, Wagner Moura, Brent Travers, Leontine Petit, Fred Burle. Recife: [s.n.], 2025. 1 filme (aprox. 161 min).

LITERATURA INFANTIL E TEMAS FRATURANTES: SOBRE A MORTE E O MORRER NO LIVRO *EU QUERIA PODER TE DIZER* (2024)

Erick Colares Alves

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Eunice Andrade de Oliveira Menezes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A condição humana inevitavelmente impõe experiências densas, traumáticas e dolorosas, que requerem a habilidade de acolher o sofrimento, principalmente quando ele incide sobre crianças e adolescentes. Porém, assuntos considerados difíceis de se discutir, por vezes são ocultados, com o pretexto de preservar as crianças de seus temores e das crises comuns ao seu crescimento. Nesse contexto, situam-se os temas fraturantes, conteúdos que confrontam o sujeito com questões profundas e temáticas difíceis, geralmente manifestadas em forma de tabus. Tais assuntos podem ser apresentados por intermédio da literatura infantil e se aproximam do cotidiano situacional do leitor por meio da recriação de problemas e questões universais, como as tensões do crescimento ou de identidade. (Ramos, Fonseca, 2015).

Desse modo, as narrativas que problematizam um acontecimento fraturante oportunizam ao leitor a aproximação simbólica com questões que, mesmo não refletindo diretamente sua história de vida, dizem respeito a situações muito próximas de si (Gama-Khalil; Borges, 2022). Diante de tal exposição, o leitor criança imerge em uma verdadeira reelaboração de si, o que contribui para produção de subjetividades e para seu crescimento pessoal (Bettelheim, 2002).

Frente a isso, este estudo nasce da necessidade de se estruturar pesquisas que promovam a análise de temas fraturantes, dada a sua presença cada vez mais cativa no cerne da literatura infantil. Parte-se da questão central: Em que medida a literatura infantil possibilita à criança elaborar simbolicamente temas fraturantes, como a morte e o luto?

Tomando-se como objeto de estudo a obra literária “Eu queria poder te dizer”⁸ (2024), de Jean-François Sénéchal (texto) e Chiaki Okada (ilustrações), tem-se por objetivo discutir as potencialidades da literatura infantil como dispositivo mediador para a abordagem de temas fraturantes, como a morte e o luto. Em termos específicos, objetiva-se ainda analisar os recursos narrativos, estilísticos e imagéticos mobilizados no referido livro, com ênfase no conceito de figurativização do sujeito.

⁸ Publicado originalmente em 2024, sob o título de *Je voudrais te dire*, pela Editora Saltimbanque, no Canadá. O livro foi traduzido também para diversos idiomas, como português, inglês, italiano, espanhol, holandês, coreano, entre outros.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



Figura 1: Capa do livro “Eu queria poder te dizer”



Fonte: Site da Editora VR (2026)

Mirando nesses objetivos, propõe-se uma análise da obra referida com base nas pesquisas clínicas de Elisabeth Kübler-Ross (1969), para analisar as fases do luto, de Bettelheim (2002), que defende o potencial de narrativas fantásticas, como o conto de fadas, para auxiliar a criança a melhor lidar com complexidade da vida e com seus dilemas de crescimento interior, e de Gama-Khalil e Borges (2022) e Gregorin-Filho (2002), tendo em vista a compreensão do fenômeno de figurativização do sujeito na literatura.

Assim, por meio do aporte teórico supracitado, e de outros que necessariamente serão incorporados à discussão, busca-se difundir a Literatura Infantil como meio de convergência e mediação entre a criança e suas “fraturas” ao proporcionar a oportunidade de nela aflorar condições de enfrentar os conflitos emocionais e as pressões internas subjacentes à vida, sobretudo acerca de sua finitude.

SOBRE A MORTE E O MORRER

No livro *Eu queria poder te dizer* (2024), o escritor canadense Jean-François Sénéchal e a ilustradora japonesa Chiaki Okada apresentam, por meio do diálogo entre o texto verbal e não-verbal, uma narrativa poética de traços singelos, que desvela o tema do luto na infância, oferecendo consolo e reflexões sobre como conviver com sentimentos, como a tristeza, a solidão e a saudade, evocados pela morte de um ente querido.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





O enredo se desenvolve sob a narrativa de uma pequena raposa que frente à morte de um ente querido, sua avó, vivencia o luto e outros sentimentos provocados pela morte. Nesse sentido, Sénéchal e Okada, por meio dessa narrativa, estabelecem e traçam panoramas que desembocam na interiorização da morte como um fenômeno natural e, portanto, atrelado à concepção da vida:

Procurei por você em todos os lugares. Em todos aqueles que só você e eu conhecíamos. Não consegui te encontrar em lugar nenhum. [...] Hoje estou escrevendo para você. Sei que você nunca vai ler minha carta. Mas estou escrevendo mesmo assim. Eu queria poder te dizer...Eu te amo. E adeus. (Sénéchal, 2024, n.p.⁹)

No âmbito da Literatura infantil, as inter-relações entre narrativa verbal e visual são usuais, sobretudo, no que tange ao processo de apreciação estética do leitor, que buscando maior ligação com a narração, vê nas imagens meio seguro para compreensão do fato lido, o que categoriza as ilustrações como elemento fundamental da construção de livros infantis. Assim, é este diálogo entre o texto e a ilustração, que supre lacunas deixadas na tessitura do texto, pois essa articulação, “além de deter o enredo da história, também sinaliza sobre o significado das palavras” (Amarilha 2004, p. 41).

Dada a importância da ilustração, narrativas que se ancoram na iconografia dos elementos tendem a utilizá-la em um processo de complementação do texto verbal, ressaltando detalhes e elementos não descritos verbalmente que tornariam a narrativa mais extensa. Nesse sentido, é possível destacar que há uma relação de complementaridade entre as inferências textuais, os aspectos não ditos literalmente, com o estado emocional dos personagens, suas ações e os meios de que lançam mão para concretizar o que foi narrado (Bettelheim, 2002). E, neste caso, para compreender a história como um todo, faz-se necessária uma leitura integral de todos os elementos, desde os verbais até os imagéticos.

Na obra em tela, com o narrador-personagem, a pequena raposa, a narrativa se constrói ao passo que converge para o tema fraturante morte, avançando para o processo de luto e, consequentemente, para as emoções que ele evoca. Esse esquadrihar de sentimentos possibilita um diálogo com o famoso modelo desenvolvido pela psiquiatra suíça Elizabeth Kübler-Ross (1969), que delineou cinco estágios presentes no luto e, portanto, estabeleceu as bases para o desenvolvimento da Tanatologia.

Nesse sentido, a trajetória emocional do narrador e do diálogo entre o texto verbal e imagético de “Eu queria poder te dizer” pode ser lida através de um percurso entre: (i) a negação inicial da perda — fomentada pelo eufemismo utilizado geralmente em situação de morte, como no excerto: “Mamãe veio até mim [...] me disse que você tinha partido”; (ii) a raiva, transfigurada nas forças da natureza, que de forma brusca, dissipa o estágio anterior, dando vazão a uma tempestade: “Foi quando começou uma tempestade. Trovões ressoaram na clareira.”; (iii) a depressão, fundada em um profundo sentimento de tristeza e introspecção, frutos do confronto com a realidade: “Fiquei na beira do rio por um tempo. Vendo a água correr infinitamente... sem tentar conter a própria correnteza” e (iv) a aceitação: “Eu queria poder te dizer... Eu te amo. E adeus”, fase em que se aceita a morte e busca-se conviver com o sentimento da perda, da melhor forma possível.¹⁰

⁹ Considerando que a análise deste estudo tem como corpus principal uma única obra literária infantil, não paginada, optou-se por não fazer uso das expressões latinas *idem* e *ibidem*, a fim de evitar repetições excessivas (uma vez que há várias citações da mesma obra) e favorecer a fluidez da leitura. Desse modo, todas as citações de natureza literária correspondem à obra analisada.

¹⁰ A obra não contempla todas as fases do luto sistematizadas por Kübler-Ross (1969), omitindo a etapa da barganha em favor de uma abordagem focada na aceitação e na memória.



Esse último estágio ainda pode ser compreendido melhor pela interação com a iconografia da natureza, perfeitamente ilustrada por traços, luzes e cores de Chiaki Okada, como o grande carvalho, que outrora fora atingido pelo raio, mas que, no transcurso do enredo, lentamente teve seu tronco cicatrizado. “Suas folhas farfalham na brisa.”

Figura 2: A cicatrização do grande carvalho



Fonte: Chiaki Okada, in: Sénéchal (2024)

É então possível perceber que o tempo narrativo da história simboliza crise, espera, transformação e crescimento, desde quando irrompe a tempestade (morte da avó), seguida do processo de cura lenta (regeneração do tronco do carvalho) e da aceitação da realidade e vislumbre de novas possibilidades de viver, mesmo diante da falta (volta do sol, gorjeio dos passarinhos).

FIGURATIVIZAÇÃO DO SUJEITO

O conceito de figurativização, sob o prisma de Gregorin-Filho (2002), reflete um sujeito infantil sensível e interpretante, uma vez que o texto literário voltado às crianças cria figuras de infância que sentem, sofrem, vivenciam experiências complexas e produzem sentidos sobre o vivido pelos personagens, em confronto com seus próprios dilemas. Conforme este autor, a figurativização corresponde a:

[...] um processo discursivo por meio do qual um objeto sintático recebe revestimentos semânticos que permitem com que o enunciatário o reconheça como elemento do mundo material capaz de se reportar a temas do universo cultural da sociedade [...], um processo por meio do qual se chega à materialidade de uma figura. (Gregorin-Filho, 2002, p. 23)

Logo, a figurativização se constitui por meio da seleção e construção de figuras, símbolos, personagens e imagens, pelo sujeito da enunciação, elementos esses que podem ser suporte para que as crianças produzam sentidos sobre seus conflitos internos, lidando melhor com eles, o que corrobora

o processo de constituição da subjetividade. Por envolver a configuração semiótica (Gregorin-Filho, 2002), a figurativização compreende ainda a maneira como texto e imagem articulam sentido e posicionam tanto o (a) autor (a) quanto o leitor (a), na narrativa literária, de forma que, nela imersos (as) “metaforizam e problematizam a condição humana, condição essa frequentemente representada enfatizando suas fraturas e traumas”. (Gama-Khalil; Borges, 2022, p.19).

Assim, diversos elementos imagéticos dos quais se lançam mão no livro “Eu queria poder te dizer”, como a representação do espaço, do tempo, de fatos, objetos e, especialmente, do humano antropomorfizado combinam planos de expressão verbo-visual que incidem no sujeito leitor, de forma que essa narrativa literária concede acesso a demonstrações ficcionais sobre a condição humana, seus dramas e suas questões sobre o mundo (Gama-Khalil, Borges, 2022). A exemplo disso, destaca-se a seguinte cena da obra ora analisada.

Figura 3: Caminho intergeracional na “floresta da vida”



Fonte: Chiaki Okada, in: Sénéchal (2024)

Na imagem, pode-se observar a personagem principal acompanhada de sua avó, em uma trilha. Nesse ponto da narrativa, a raposinha reverbera momentos vividos com a sua avó, em processo de reelaboração do sentimento de perda que sofre: “De repente, meu pensamento inundou-se de memórias”, de forma que as cenas geradas pelo fluxo de consciência dessa personagem ecoam o passado no presente e fortalecem a significância da figura da avó, bem como o elo afetivo com ela estabelecido.

Logo, a floresta, morada dos personagens e espaço em que se desenrola toda a narrativa, assim como tudo que a compõem, como a clareira, o rio e a trilha, apresentam-se como meio de contraste entre o outrora, por ter sido palco de descobertas incríveis e grandes aventuras vividas pela dupla,





e o presente, que reverbera o estado anímico da personagem enlutada “[...] É de manhã e daqui da clareira vejo que o sol está tímido. A floresta está quieta. Os pássaros, silenciosos”.

A questão intergeracional se sobressai na trilha e refrata de forma sublime a trajetória da raposinha, uma vez que seu caminho de vida foi antecedido pelos passos de sua avó, que continuarão a influenciar sua história. Logo, o acesso da criança ao livro “Eu queria poder te dizer”, quer ouvindo a história de um adulto, quer lendo-a, pode oferecer material de suporte para o entendimento de que “Habitar essas vidas de fantasia é uma forma de refletir sobre destinos possíveis e cotejá-los com o nosso”. (Corso e Corso, 2006).

O LIVRO “EU QUERIA PODER TE DIZER” E SEUS RECURSOS ESTILÍSTICOS

No livro ora analisado, Jean-François Sénéchal lança mão de diversos recursos semânticos, sintáticos e fônicos para suavizar a discussão dos temas morte e luto, porém, foge a simplificações, oportunizando, pela complexidade da narrativa, a elaboração, pela criança, de recursos internos que lhe ajude a melhor lidar com a dor e com o processo de luto

Para abordar temas cuja “compreensão e a aceitação [...] como etapa da existência não são relacionáveis com o fato de ser adulto” (Barth, 2022, p.76), a obra em foco oferece à criança uma jornada que impele à mirada interna, expressão cunhada por Gama-Khalil e Borges (2022, p. 25-26), que traduz um processo no qual “[...] acontece a refração das experiências cotidianas, muitas vezes traumáticas, em experiências outras. O trauma ou a situação que fratura o sujeito faz com que ele se desloque e, no caso da mirada interna, tente compreender-se a si de outro modo, reinventando-se.” Para as autoras, na mirada interna encontram-se presentes dois processos intrínsecos: o da dessubjetivação e o da subjetivação, de forma que o real e o imaginário de uma experiência se espelham.

Os recursos estilísticos utilizados na obra em tela envolvem, portanto, fatura de metáforas como em “É de manhã e daqui da clareira vejo que o sol está tímido” ou em “As suas penas mais elegantes descansando sobre a mesa” ou “Subíamos até o topo do mundo”, contribuindo para que a criança crie novas associações que a ajudem a produzir sentido sobre o enredo.

A repetição da estrutura sintática é outro recurso bem aproveitado no livro, por exemplo, na frase “Eu queria poder te dizer”, que, inclusive, intitula a obra. Contudo, o foco do enredo recai na memória afetiva da raposinha, sobre seu forte vínculo com a avó, e não na falta, o que pode contribuir para o enfrentamento, pela criança, “da morte ou do luto de forma estética, artística”. (Francisco; Gomes, 2022, p. 234).

Outra escolha estilística de Sénéchal são os enunciados curtos da história, que ocupam, por vezes, uma única frase em uma página inteira, como nos excertos “De repente, meu pensamento inundou-se de memórias” e “Fazíamos descobertas incríveis”. Entretanto, as ilustrações de Okada corroboram a construção de sentidos de tais ideias, extrapolando o texto literal, o que confere ao enredo um matiz poético, que aproxima o texto de uma narrativa de caráter simbólico, mais voltada à experiência sensível do que à linearidade de acontecimentos (começo, meio e fim).

O eufemismo é um recurso utilizado apenas no trecho no qual a mãe da protagonista dá à raposinha a notícia da morte de sua avó: “Então a Mamãe veio até mim. Ela tinha acabado de chegar da sua casa. Me disse que você tinha partido”. Entretanto, sinais precedentes, sobre a condição da avozinha,



como “Você estava tão cansada, parecia distante...” ou “Não era você naquela cama. Tão pequena, tão frágil”, são indicativos que ajudam a raposinha em um “processo de crescimento que redonda na aceitação da realidade e em uma nova maneira de vivê-la” (Francisco; Gomes, 2022, p. 230).

Em suma, com uma harmonia impressionante entre texto escrito e imagético, a obra mobiliza uma linguagem poética, lírica, concisa e sensível, que emociona e cativa do leitor em formação ao leitor proficiente, apresentando o luto “como uma transição temporária para continuar a viver sem a pessoa amada. [...] a construção de uma representação interna daquilo que foi perdido na realidade.” (Bettelheim, 2002, p. 274). Torna-se, portanto, um processo de amadurecimento que resulta na aceitação da realidade e novas formas de viver e conviver com as “fraturas” impostas pela condição de estar vivo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do livro *Eu queria poder te dizer*, de Jean-François Sénéchal e Chiaki Okada, o estudo defendeu que por meio da literatura infantil é possível abordar com crianças temas complexos, como a morte e o luto, valendo-se de recursos narrativos, estilísticos e imagéticos, tendo em vista auxiliá-las no atravessamento dos conflitos inerentes à vida e aos dilemas de crescimento interior, pelo prisma do fabuloso. No desenvolvimento da análise, evidenciou-se que a literatura infantil, quando compreendida como dispositivo mediador, oferece à criança condições simbólicas para elaborar experiências fraturantes, vividas por ela ou por outrem, desde que não se lance mão de estratégias simplificadoras, moralizantes e de caráter meramente pedagógico.

A beleza da construção do enredo em foco, com predominância do uso de metáforas na sensível narrativa da raposinha sobre a perda de sua querida avó, a organização do tempo e do espaço ficcional, marcado por ilustrações cativantes, favorecem a harmonia entre texto verbal e imagens, compondo estratégias basilares para a figurativização do sujeito infantil, já que esse fenômeno pode contribuir para a projeção, identificação e para o distanciamento simbólico da criança de um sofrimento que (ainda) não a atinge.

A análise dos recursos estilísticos e imagéticos manifestou, ainda, que a abordagem dos temas fraturantes morte e luto, na literatura infantil, não inclui o apagamento do sofrimento, mas sua resignificação estética e simbólica. Assim sendo, reafirma-se a literatura como um campo privilegiado para ajudar a criança no enfrentamento de conflitos internos, o que inclui suas perdas, “fraturas” e rupturas.

Por fim, considera-se que reconhecer a literatura infantil como dispositivo mediador para a abordagem de temas fraturantes implica compreendê-la como um direito humano, uma prática histórico-cultural, uma ferramenta estética e ética, fundamental na infância, portanto, capaz de acolher o conflito, a vulnerabilidade e a complexidade da vida.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 6. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BARTH, Pedro Afonso. O desespero que vive dentro da gente: representações de ansiedade e medo da perda em “Um rio de esperança”, de Marjolijn Hof. In: GAMA-KHALIL, M.M.; BORGES, L.A.; OLIVEIRA-LGUMA,



A. (Org.) **“Espiar pra dentro”**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022, 1a ed. p.p. 60-8. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/wp-content/uploads/2023/01/EspiarPraDentro.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRANCISCO, Daniela Aparecida; GOMES, Karina de Fátima. Luto e superação em “O jogo de amarelinha”, de Graziela Bozano Hetzel. In: GAMA-KHALIL, M.M.; BORGES, L.A.; OLIVEIRA-LGUMA, A. (Org.) **“Espiar pra dentro”**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022, 1a ed. p. 221-241. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/wp-content/uploads/2023/01/EspiarPraDentro.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

GAMA-KHALIL, M.M.; BORGES, L.A. A mirada interna nas tramas da literatura para crianças e jovens. In: GAMA-KHALIL, M.M.; BORGES, L.A.; OLIVEIRA-LGUMA, A. (Org.) **“Espiar pra dentro”**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022, 1a ed. p. 15-40. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/wp-content/uploads/2023/01/EspiarPraDentro.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Figurativização e imaginário cultural**. 122f., 2002. Tese (Doutorado) — Faculdade de Ciências Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. Tradução de Paulo Menezes. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

RAMOS, A.M.; FONSECA, A.D. Tendências da literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. **Literartes**, n. 4, 2015, p. 89-106. Disponível em: <https://revistas.usp.br/literartes/article/view/89312>. Acesso em: 3 dez. 2025.

SÉNÉCHAL, Jean-François; OKADA, Chiaki. **Eu queria poder te dizer**. São Paulo: VR Editora, 2024.



LITERATURA INFANTIL E VIOLÊNCIA: MEDIAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO E SOCIOCULTURAL SOB A PERSPECTIVA INTERSEMIÓTICA A PARTIR DO CONTO “O PATINHO FEIO”¹¹

Andreina Alves de Sousa Virginio

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância é compreendida neste estudo como uma etapa de densa complexidade, moldada por dinâmicas socioculturais que exigem mediações voltadas à autonomia e ao protagonismo infantil. Diante de realidades sociais desafiadoras, a violência emerge como um “tema fraturante” e/ou “sensível” que demanda uma abordagem precoce, rompendo com o “protecionismo pedagógico” que tenta salvaguardar uma suposta inocência da criança. O presente artigo, nesse sentido, propõe uma reflexão sobre a literatura infantil como via formativa, defendendo que a mediação sociocultural e a perspectiva intersemiótica podem ser caminhos propositivos para que a criança negocie sentidos e ocupe um lugar central na construção de significados em torno de textos literários e da própria leitura de mundo.

O problema que norteia a conjuntura deste trabalho reside, portanto, em compreender como a violência, por meio de uma mediação intencional, pode ser discutida, interrogada e confrontada por crianças em um circuito intersemiótico. Questiona-se de que maneira o texto literário, integrado a diferentes linguagens, potencializa a compreensão de questões sociais conflitivas, como a violência, por exemplo. A hipótese central é que a experiência literária ativa, pautada na pluralidade de signos, permite que a criança acesse seus próprios repositórios de vivências visando processar o tema. Para sustentar tal discussão, o aporte teórico ancora-se nas contribuições de Coelho (2000a; 2000b), Lajolo; Zilberman (1984); Rodrigues; Souza (2020); Petit (2009) e Hunt (2010) sobre leitura e literatura infantil; Philippe Ariès (1981) a respeito do sentido de infância; a perspectiva de mediação em Davallon (2003), Caune (1999), Peraya (1999), Perrotti; Pieruccini (2007; 2014) e no conceito de intersemiótica de Plaza (2003).

Quanto aos procedimentos metodológicos, adotou-se a pesquisa colaborativa, realizada na “Casa da Leitura” do Instituto Federal do Piauí (IFPI), *campus* Floriano, envolvendo 17 crianças de 08 a 09 anos, além do suporte de um profissional da segurança pública e assistência social. A análise foca nas dinâmicas a partir do conto “O Patinho Feio”, cujas violências subjacentes foram trabalhadas via integração com filmes, cartazes e debates. A partir desta contextualização, a análise teórico-empírica a seguir busca descrever o fenômeno da mediação literária e analisar as nuances da recepção de temas sensíveis, garantindo o rigor necessário para a compreensão das dinâmicas observadas em campo.

¹¹ Este artigo compõe parte da dissertação de mestrado da autora junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) ofertado pela Universidade de São Paulo (USP), podendo ser acessada na íntegra pelo seguinte link: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-25072018-153201/pt-br.php>



LITERATURA INFANTIL, INFÂNCIA E TEMAS FRATURANTES, A VIOLÊNCIA

A relação entre a história da infância e o surgimento da literatura infantil é marcada por uma mudança profunda na percepção social sobre o que significa “ser criança”. Durante séculos, a infância não era vista como uma fase distinta da vida, o que tornava a existência de uma literatura específica desnecessária.

Até meados do século XVII, a criança era vista apenas como um adulto em miniatura. Assim que ultrapassava a fase da dependência física extrema, ela era integrada ao mundo do trabalho e do lazer dos adultos. Consequentemente, não havia livros escritos para crianças, elas consumiam o que estava disponível na tradição oral e também por meio das leituras em voz alta (Nunes, 2007). Sobre a descoberta do sentido da infância e seus desdobramentos, o historiador Philippe Ariès, pioneiro no estudo sobre a história da infância, traz a seguinte assertiva:

“Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia; o que não quer dizer que as pessoas não tivessem afeição pelas crianças [...] mas não havia a consciência da particularidade infantil, essa consciência que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do adulto jovem” (Ariès, 1981, p. 155).

Contudo, é no transcurso do século XVII e XVIII, após o desenvolvimento do conceito de infância, consubstanciado inclusive no âmbito educativo pelas ideias de Jean-Jacques Rousseau (1995), surge uma nova visão: a criança passa a ser vista como um ser dotado de pureza e que necessita de proteção e educação formal. É aqui que os contornos do que viria a ser a literatura infantil começa a ser vislumbrado, ou seja, inicialmente com um viés fortemente pedagógico e moralizante ligado a infância¹².

A literatura para crianças surge, portanto, como uma ferramenta para moldar o caráter. Sobre essa conjuntura, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984) afirmam que a literatura infantil nasceu da necessidade da burguesia de transmitir seus valores e sua visão de mundo às novas gerações, através da escola e da família. Com visão adicional, Peter Hunt (2010), defende que ao longo do tempo, o enfoque literário esteve ligado também ao tipo de infância ao qual se destinava: “os livros infantis para a criança da classe trabalhadora em muitas sociedades do passado parecem serem mais autoritários e severos que os livros infantis para as classes médias protegidas” (Hunt, 2010, p. 66, livro eletrônico).

Contudo, a literatura contemporânea reconhece que a criança está imersa no mundo real e, portanto, tem o direito de discutir temas complexos. Como afirma a pesquisadora Maria Teresa Andruetto, vencedora do prêmio Hans Christian Andersen:

Uma literatura que não se pergunta sobre sua própria condição, que não questiona a sociedade em que se insere e que não busca fissuras no estabelecido, corre o risco de tornar-se apenas um objeto de consumo ou uma ferramenta de domesticação (Andruetto, 2012, p. 38).

Sob tal ótica, a incursão de temáticas fraturantes e de alta complexidade existencial no *corpus* literário contemporâneo rompe com a concepção de uma infância sacralizada e mantida em iso-

12 Apesar da existência dos contos impressos nesta época, sobretudo daqueles provenientes de autores como Charles Perrault e irmãos Grimm, o sentido de literatura infantil ainda não estava legitimado, portanto não havia “prestígio literário” ligado à escrita para crianças. Nesse sentido, conforme pontua Lajolo e Zilberman (1987), a literatura infantil não tinha o status de objeto literário legítimo, sendo negligenciada pela crítica erudita.

lamento, de certo modo até mesmo imunizada¹³ em relação às leituras que as crianças poderiam fazer sobre o mundo, como bem pontua Paulo Freire (1989), essa perspectiva também transcende o caráter meramente pedagógico e/ou utilitarista (Perrotti, 1986)¹⁴, alçando o livro à condição de dispositivo mediador entre o sujeito e as angústias inerentes à contemporaneidade. Assim, a produção literária consolida-se como um espaço de interlocução crítica, permitindo o processamento simbólico de conflitos reais anteriormente silenciados por parâmetros normativos e moralizantes, como já antecipava Nelly Novaes Coelho:

A literatura atual para crianças e jovens caracteriza-se pela ruptura com os antigos tabus (a morte, o sexo, a crítica social, o arbítrio do poder), buscando uma linguagem que fale à inteligência e à sensibilidade de uma criança que hoje amadurece muito mais cedo (Coelho, 2000a, p. 45).

Sobre o panorama em torno dos sentidos atrelados historicamente à literatura infantil, o quadro 1 traz de modo sintético os desdobramentos evolutivos, não necessariamente sobrepostos, do foco desse tipo de literatura, e nos mostra o caráter desafiador, ao longo do tempo, na construção literária para o público infantil.

Quadro 1: Panorama histórico dos sentidos atrelados à literatura infantil

ÉPOCA	VISÃO DA INFÂNCIA	TIPO DE LITERATURA / FOCO
Idade Média	Criança como adulto miniatura.	Tradição oral e fábulas (compartilhadas com adultos).
Séc. XVII - XVIII	Ser a ser moldado e disciplinado.	Textos morais, educativos e religiosos (Pedagogismo).
Séc. XIX - XX	Fase de ludicidade e proteção.	Contos de fadas clássicos, aventuras e fantasia.
Séc. XXI	Sujeito de direitos e cidadão crítico.	Textos e suportes variados, com conteúdos mais complexos voltados para além do entretenimento, alcançando questões sociais, culturais e políticas.

Fonte: autora

Na contemporaneidade, a abordagem de temas sensíveis emerge como movimento importante e, sobretudo, protagonizador para as crianças¹⁵, cujo transitar foi de um gênero focado no entretenimento ou na didática moralizante para um campo de resistência e reflexão crítica. Assim, a abordagem de temas que geram certo desconforto ou tocam em questões sociais e existenciais, como a violência é, hoje, um dos maiores obstáculos para autores, editores e mediadores. Nesse sentido, o desafio que se descortina não é “se” falar sobre violência, mas “como” falar sem ser impactante ou puramente didatista. A literatura infantil exige, portanto, um equilíbrio entre a densidade do tema e a qualidade estética (metáforas, ilustrações, projetos gráficos, dentre outros) inscrita no processo de mediação.

13 Há no sentido do termo “imunizar”, a perspectiva da criação de barreiras de proteção excessiva em torno de certos sujeitos, que na realidade, segundo Roberto Esposito (2023), essa imunização, dentre outros perigos, neutraliza o risco do contato com o “outro”, gera indivíduos que não se sentem mais parte de um destino coletivo e sob o viés mais danoso, atacar a própria vida que deveria preservar, como por exemplo, a suspensão de direitos democráticos em nome da segurança do Estado. Tais questões também são debatidas no texto de Zilberman e Magalhães (1987).

14 O texto como pretexto.

15 Sobre a questão protagonizadora da literatura infantil, há de se considerar o desafio da “proteção” X “emancipação”. Esse desafio diz respeito ao rompimento com o “protencionismo pedagógico” ou “paternalismo literário”, com objetivo de entender a criança como um sujeito de direitos e desejos. Essa questão é plenamente discutida por autores como: Nelly Novaes Coelho (2000a; 2000b), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1987), Regina Zilberman (2003), Zilerman; Magalhães (1987), Perry Nodelman (2003), Zohar Shavit (1986).





Com base nessa perspectiva, Michèle Petit (2009), antropóloga que estuda a leitura em contextos de crise, argumenta que o livro é um “espaço de transição” que permite falar do horror sem ser aniquilado por ele. Para a autora a literatura deve funcionar como um “espaço de segurança” ou um “invólucro” que permite o contato com o traumático através da distância simbólica. Petit (2009) defende que, em contextos de violência real ou simbólica, o texto literário oferece as metáforas necessárias para que a criança dê nome àquilo que, de outra forma, seria indizível. A violência, quando transposta para o plano literário, deixa de ser uma ameaça paralisante para se tornar um objeto de reflexão e elaboração psíquica.

De outro lado, Sílvia de F. P. Rodrigues e Renata J. de Souza (2020) refletem sobre a censura, perigo recorrente que emerge sob a égide de uma perspectiva de que há literatura recomendável à infância com base no argumento de proteção contra o que seriam as “más influências”. Para as autoras, no lugar da censura, que não garante de forma pragmática, a “segurança” cognitiva ou emocional das crianças, o que pais, professores e demais responsáveis deveriam buscar seria o compromisso com a formação de leitores sensíveis, críticos e proficientes. Estes devem estar preparados para os enfrentamentos que a realidade impõe, amparados pela fruição estética, pelo diálogo e pelas trocas experienciais que a literatura infantil proporciona.

Aqui reside, portanto, a relevância dos processos de mediação, que se configuram não como um filtro cerceador, mas como um espaço de acolhimento e negociações de sentidos. A mediação cultural, nesse contexto, assume um caráter educativo e emancipatório, pois é por meio da intervenção intencional do mediador que o texto literário deixa de ser um objeto estático para se tornar um campo de possibilidades interpretativas. Assim, em vez de interditar o acesso a temas complexos ou controversos, cabe ao mediador preparar o contexto interventivo para que a criança possa processar as ambiguidades do real através do simbólico. Dessa forma, a literatura deixa de ser vista como um risco moral para ser compreendida como um instrumento de alteridade, essencial para a constituição de sujeitos capazes de ler o mundo e nele atuar de forma participativa, ética e responsável.

MEDIAÇÃO E A INTERSEMIÓTICA

No domínio da literatura infantil, a mediação assume um papel de salvaguarda e catalisador crítico quando a narrativa confronta o leitor com a representação da violência, seja ela física, simbólica ou estrutural. Diante deste e de outros temas fraturantes, a ação mediadora desloca o foco da mera recepção passiva para um processo de reconstrução de sentidos, no qual o mediador oferece o contorno necessário para que a densidade temática não se converta em desamparo cognitivo. Nesse cenário, a mediação atua como uma instância de negociação simbólica que permite à criança processar a alteridade e o conflito, transformando a violência inscrita no texto ou em outras vias semióticas em um objeto de reflexão ética e social. Assim, ao invés de obliterar a crueza da realidade, o ato mediador qualifica a experiência literária como um espaço seguro de investigação da condição humana, essencial para a formação de um sujeito capaz de reconhecer e problematizar as rupturas do tecido social. Sobre isso, alguns autores trazem contribuições relevantes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Conceito de mediação e correlação com a temática violência

AUTOR (ANO)	CONCEITO-CHAVE	APLICAÇÃO NO TEMA “VIOLÊNCIA”
Rodrigues (2000)	Interlocução e laços de sociabilidade	A mediação impede o isolamento do leitor diante do choque, reinserindo a narrativa da violência em um espaço de diálogo coletivo e humano.
Davallon (2003)	Interface e apropriação	Atua como zona de contato que permite ao público infantil acessar e processar saberes complexos sobre conflitos sociais sem ser sobrecarregado por eles.
Caune (1999)	Produção de sentido intersubjetiva	A violência deixa de ser um fato denso e/ou traumático para se tornar objeto de construção de sentido a partir da troca entre mediador e criança.
Peraya (1999)	Interatividade intencional	Supera a mera exposição ao conteúdo para focar na resposta consciente do leitor, promovendo uma postura crítica frente à densidade representada em temas sensíveis.
Bruner (1991)	Atos de significação (narrativa)	Utiliza a estrutura narrativa para organizar e dar coerência à experiência do “mal” ou da ruptura, tornando a violência inteligível e passível de elaboração.
Almeida Júnior (2015)	Ação de interferência	Rejeita a visão clássica da mediação como uma ponte que liga o usuário à informação. É, nesse sentido, redefinida como um processo de interferência deliberada e dialógica.
Perrotti e Pieruccini (2007;2014)	Protagonismo cultural via apropriação	A criança não é alheia à história (visto que participa dela direta ou indiretamente), mas é sujeito que se apossa da narrativa para compreender a realidade e afirmar sua própria configuração ética.

Fonte: autora

Por meio dessa explanação teórica, a intersemiótica ou mesmo a “tradução intersemiótica” configura-se também como eixo mediador ou possibilidade de via para acesso à literatura infantil a partir de uma operação estética que ultrapassa a mera decodificação textual. Nesse cenário, a mediação apresenta-se como um exercício de tradução intersemiótica, no qual o mediador atua como agente condutor da “transmutação” (Plaza, 2003). Isso porque, diante de temas fraturantes, como a violência, essa abordagem torna-se propositiva ao oferecer à criança múltiplas portas de entrada para a narrativa. Ao transpor o signo verbal para linguagens visuais, sonoras ou táteis, o mediador cria um ambiente de proteção e exploração, onde a densidade e complexidade do tema é reelaborada por meio de novos sistemas de signos, garantindo que a experiência de leitura não seja paralisante, mas sim um ato de crítica e de criação (Plaza, 2003).

Sob essa ótica, a dinâmica da mediação nas práticas de leitura assume um caráter de intervenção criativa, em que a fidelidade à obra de partida reside na preservação de sua estrutura (Plaza, 2003), e não apenas na repetição literal de seu conteúdo. Ao incentivar que o leitor em formação realize suas próprias interpretações e transmutações, seja por meio do desenho, da dramatização ou da retextualização, o mediador desse modo, fomenta o protagonismo infantil¹⁶ diante de realidades complexas. A mediação torna-se, portanto, um caminho para que a criança não apenas receba a informação sobre a violência, mas a processe e a ressignifique em uma nova materialidade estética, transformando o impacto do tema sensível em um potente exercício de autonomia simbólica.

16 A compreensão acerca do protagonismo pode ser encontrado em texto dos seguintes autores: Perrotti (2017), Costa (2006) e Gomes; Novo (2017).





ASPECTOS METODOLÓGICOS E O ATRAVESSAMENTO DAS VIOLÊNCIAS EM “O PATINHO FEIO”

A práxis investigativa acerca da violência articulou-se mediante uma multiplicidade de recursos semióticos, tais como textos, vídeos e iconografias, destacando-se a obra “O Patinho Feio” como o eixo condutor de uma proposta metodológica centrada na valorização das subjetividades e vocalizações dos sujeitos envolvidos.

Este percurso ancorou-se nos pressupostos da pesquisa colaborativa, cuja orientação epistemológica prioriza a alteridade, integrando os saberes e as experiências prévias dos participantes (Ibiapina, 2008). Configura-se, desse modo, como um processo de coprodução do conhecimento, fundamentado em uma postura de mutualidade que atua como elemento motor para a consolidação e o desenvolvimento da investigação científica.

Operacionalmente, a investigação estruturou-se nas três dimensões da pesquisa colaborativa (Anadón, 2007): a co-situação, pautada na negociação e construção recíproca de saberes; a co-operação, voltada à coleta de dados; e a co-produção, que envolve a análise conjunta dos resultados.

A coleta ocorreu por meio de atividades culturais que estimularam a oralidade: rodas de leituras (compreensão), rodas de histórias (criação/diálogo) e rodas de memórias (ressignificação via registros em “pastas mnemosines”)¹⁷. O processo contou com o apoio técnico de uma assistente social do IFPI e de um sargento da Polícia Militar do PI, experiente no movimento escoteiro, para mediar o debate sobre violência com os sujeitos envolvidos.

O GIRO DA RODA

O roteiro proposto foi:

- a) Repensando algumas palavras: ao entrar na Casa da Leitura, cada criança retirou da sacola uma plaquinha contendo palavras características de ações violentas, tais como; palavrão, xingamentos, tapas, chutes, vandalismo, intolerância, crueldade, *bullying*, maus tratos, brigas. Após lerem o que estava escrito, as crianças foram indagadas sobre o que acharam das palavras: - *Minha palavra é feia*; - *Tá difícil ler isto*; - *São palavras ruins*; - *Quem já teve algumas destas atitudes?* – Pesquisadora; - *Eu não*; - *Eu, já. Já xinguei, já bati, já fiquei danado, já dei chute* – respondeu um dos garotos; - *Você acha que estas foram boas atitudes?* – Pesquisadora; - *Sei que não. Mas fiz isto porque o menino estava caçando conversa, e eu sou muito zangado e nervoso*. - *Um dia ele ainda vai ser preso* – apontou uma das crianças; - *Vocês acham que toda vez que alguém caça conversa, temos que revidar com violência?* – Pesquisadora; - *Não. Temos que perdoar*; - *É pra pedir desculpas*; - *Tem que ser amigo*; - *Temos que conversar*; - *Devemos ser amigáveis*.

A naturalização da violência na fala e na experiência daquelas crianças pode ser observada a partir das seguintes menções: - *Tia, a gente bate, mas fica amigo de novo*; - *Eu bato na minha irmã*; - *Quando eu faço alguma coisa errada minha irmã me bate*; - *Eu vejo muitas brigas na minha rua*. Chamam até a polícia.

¹⁷ Alusiva a deusa que personificava a memória.



Esta primeira etapa foi importante porque as crianças puderam oralizar suas vivências e suas impressões sobre violência a partir da leitura daquelas palavras. Opiniões e tensões fizeram parte deste momento, assim como reconhecimento e julgamento de atitudes que, em sua maioria, já faziam parte do cotidiano do grupo.

- b) Exibição do filme “O nervosinho”¹⁸: promoveu identificação imediata dos participantes com o protagonista, fomentando o debate sobre as consequências da convivência com a violência. Através do diálogo, as crianças analisaram as motivações para a mudança de atitude do personagem e correlacionaram as ações fílmicas aos conceitos discutidos previamente na roda.
- c) Discussão sobre o livro “O Patinho Feio”¹⁹: Ao se colocarem no lugar do personagem, as crianças demonstraram empatia e identificaram os sentimentos e as agressões sofridas pelo filhote. O diálogo revelou uma postura crítica do grupo, que condenou abertamente as hostilidades relatadas na obra. A percepção moral, frente à violência sofrida pelo filhote, fez transcorrer nas manifestações das crianças um pensamento altruísta: - *Eu queria tanto protegê-lo*; - *Eu iria defender e ajudar*; - *Estas outras aves foram más. Ele não teve culpa*; - *A violência é triste*
- d) Diálogo com os colaboradores: nessa etapa final, assistente social e policial militar compartilharam saberes e experiências sobre a violência com o grupo. A assistente social conceituou o tema: abordando as vertentes física, psicológica, sexual, moral, material e a negligência, utilizando o suporte de imagens²⁰ para mediar o diálogo com as crianças: - *Esta imagem é feia*; - *Policial, prende esta imagem*, falou uma das crianças, dirigindo-se ao Sargento da polícia; *Vi na TV o caso daquela menina que foi abusada por um monte de homens*, a criança se referia ao episódio em que uma adolescente havia sido abusada por mais de 30 homens, no Rio de Janeiro; - *Na história do Patinho Feio, acho que ele sofreu violência física e psicológica. Porque além de machucado, ele se escondia e ficava triste*.

Ao final da roda, foi indagada às crianças sobre que soluções haveria para minimizar a violência ao nosso redor. Algumas respostas foram: - *Tem que ter mais educação*; - *As pessoas têm que ser mais amigáveis*; - *Depende de nós*.

O sargento finalizou com um momento musical e lúdico. Após isto, houve o momento do registro nas “Pastas Mnemosines”, que guardavam, para posterior análise, o registro daquele encontro²¹.

ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES

A análise das narrativas coletadas ao longo desta pesquisa revelou que a compreensão da violência pelas crianças não é um dado estático, mas um processo dinâmico de tradução e resignificação mediado por diferentes sistemas que atravessam suas vivências diretas ou indiretas em torno da violência. A operacionalidade da metodologia, ao transitar entre o verbal (palavras), o visual (iconografia

18 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MmldhyncdT4>

19 Conto do dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 1843, aborda a história de um filhote de cisne chocado no ninho de uma pata. Por ser diferente, sofreu humilhação, maus tratos, perseguição e ofensas de outras aves.

20 A profissional optou por imagens em forma de desenhos.

21 As discussões sobre a temática violência foi apenas um dos encontros realizados com este grupo de crianças. Em cada encontro elas registravam suas impressões em pastas individuais. Somente ao final de todos os trabalhos que envolveram esta pesquisa, cada criança ode abrir sua pasta e acessar as memórias guardadas ali.

e filme) e o literário (o conto), permitiu o que se denomina tradução intersemiótica: a passagem de um conceito abstrato e/ou material da “violência” para uma percepção crítica e sensível, transposta entre diferentes linguagens.

A utilização do recurso verbal inicial, em específico, (as plaquinhas) serviu como um inventário léxico que trouxe à tona o conhecimento, mesmo que superficial, do fenômeno. As falas evidenciaram que a violência habita o cotidiano e a linguagem das crianças, muitas vezes percebida como uma ferramenta de resolução de conflitos (*“eu bato, mas fica amigo”*). Contudo, a introdução de novos recursos semióticos rompeu essa linearidade interpretativa.

A exibição do filme “O Nervosinho” funcionou como uma tradução visual das emoções, permitindo uma identificação imediata que as palavras isoladas não alcançavam. O suporte fílmico ofereceu um espelho comportamental, onde a criança pode observar as consequências das ações violentas “fora” de si para, então, processá-las internamente. Já a interação com o livro “O Patinho Feio” introduziu a dimensão da alteridade. Aqui, a narrativa literária atuou como um dispositivo de empatia; ao traduzirem o sofrimento do personagem para suas próprias experiências, as crianças transmutaram o julgamento moral em pensamento altruísta e solidário.

De outro lado, o uso de recursos iconográficos utilizados pela assistente social e a presença simbólica do policial militar completaram esse ciclo de traduções. As imagens serviram como pontes entre a ficção e a realidade crua (como o caso citado da violência no Rio de Janeiro), permitindo que o grupo categorizasse a violência não apenas como um “ato de bater”, mas como negligência e abuso moral e psicológico. A fala de uma das crianças ao associar o “Patinho Feio” à violência física e psicológica demonstrou a eficácia dessa tradução intersemiótica, colocando assim, a literatura como uma espécie de lente da contextualização social, e este panorama foi, por sua vez, ressignificado por meio da literatura.

De modo geral, a pesquisa demonstrou que o uso diversificado de recursos semióticos é via potente e fundamental para a educação sensível, crítica e participativa. A transição entre o ver, o ouvir, o ler e o discutir permitiu que as crianças deixassem a postura de espectadoras da violência cotidiana, ou mesmo de agressoras ou vítimas, para se tornarem críticas de suas próprias narrativas. O desfecho da intervenção, mediado por elementos lúdico-musicais, evidenciou que o enfrentamento da cultura de violência perpassa também pela oferta de repertórios simbólicos pautados na educação e na fruição artística. Essa transição paradigmática permite, portanto, que haja substituição da naturalização e dos silenciamentos em torno da violência, vistos aqui como lacunas comunicativas, por uma práxis de convivência ética, onde a empatia e o diálogo consolidam-se tanto como ferramenta de transformação social e como pilares da formação cidadã, necessária e urgente na contemporaneidade.





REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A dos.; SILVA, R. J. da (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015.

ANADÓN, Maria Elisa. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: os modelos participativos. In: ANAIS DO COLÓQUIO NACIONAL. EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 9., 2007, Natal, **Anais...** Natal: EDUFN, 2007. p. 1-14.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRUNER. Jerome. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madri: Alianza Editorial, 1991.

CAUNE, Jean. **La médiation culturelle: une construction du lien social**. 1999. Disponível em: <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Caune/Caune.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria**. São Paulo: Moderna, 2000a.

COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000b.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? **Prisma.com**, n.4, 2003. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/645/pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

ESPOSITO, Roberto. **Immunitas: proteção e negação da vida**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira (org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: UFBA, 2017.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

NODELMAN, Perry. **The Pleasures of Children's Literature**. 3. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

NUNES, Claudio. O. i. Leitura na Idade Média: a ruptura com a oralidade. *Biblios*, Rio Grande, v. 21, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/download/840/324/1728>.



PERAYA, Daniel. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. **Hérmes**, n. 25, 1999. Disponível em: http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14983/HERMES_1999_25_153.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 ago. 2015

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. In: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildeneise Ferreira (Orgs.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2014.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres na contemporaneidade In: LARA, Marilda L. G. de; FUJINO, Asa; NORONHA, Dayse P. **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências locais e universais. São Paulo: Editora 34, 2009.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RAMOS, Ana Margarida; VERNON, Richard. Das dores de crescimento à dor de existir: representações literárias de adolescências feridas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 37, n. 3, p. 287- 295, jul./set., 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/26211/pdf_90. Acesso em: 02 mar. 2025.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Dicionário breve da informação e da comunicação**. Lisboa: Presença, 2000.

RODRIGUES, Silvia de F. P; SOUZA, Renata J. de. Tabus e temas polêmicos: a literatura infantil e juvenil sob censura. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, pp.183-199, set/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/19173>. Acesso em: 13 maio 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SHAVIT, Zohar. **Poetics of Children's Literature**. Athens: University of Georgia Press, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo; Editora Ática, 1987.

LIVROS INFANTIS E SUA RELAÇÃO COM ADULTOS: DESDOBRAMENTOS DE UMA INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO

Lilyan Pereira Moreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Thais Regina da Costa de Jesus

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante nossa formação em Pedagogia na Unirio, participamos de matérias obrigatórias e optativas que nos introduziram à literatura infantil, como Literatura na Formação do Leitor, ministrada pela Profa. Dra. Marcela Fernandez, e Literatura na Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Alberto Roiphe. Em ambas as disciplinas, foram apresentados diversos livros infantis e formas de utilizá-los, o que despertou em nós o interesse próprio. Assim, surge uma mudança de paradigma por meio da experiência, acerca do impacto dos livros infantis na vida de leitores adultos. Além disso, acreditamos que um livro infantil, bem ilustrado e/ou escrito, causará efeitos nos sujeitos que os leem.

Contudo, o presente trabalho busca ressaltar a importância de levarmos livros infantis para formar adultos leitores literários. Existe o estigma de que literatura infantil é infantilizada, o que não é uma verdade, por mais que alguns livros infantis façam parte do sistema mercadológico voltado apenas para venda instantânea de livros literários infantis, também existe a parte do mercado preocupada em livros repletos de sentidos e significados a serem descobertos. São esses livros, em específico, que utilizaremos com o público adulto, livros que por muitas vezes trazem à tona sentimentos e memórias que foram reprimidos durante a vida.

A mediação de leitura nesse sentido, mostra-se uma importante prática para com jovens e adultos, uma vez que não está apenas interessada em contar a história de um livro mas sim na construção de significados durante a leitura. Permitindo interrupções durante o momento da leitura para algum aluno relatar algo, ou fazer uma observação, se sentir à vontade e pertencente do momento da leitura, saindo do lugar de ouvinte em inércia para o local de ouvinte em ação.

Todas as reflexões, ideias e experiências descritas neste artigo, são ancoradas em uma série de autores lidos durante a graduação em Pedagogia, dentre todos destaco para a escrita deste trabalho Mikhail Bakhtin, *O gênero do discurso*, e suas contribuições para a valorização das vozes dos sujeitos; Cecília Bajour, *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*, com suas escritas sobre mediação literária; e Marisa Lajolo, *O texto não é pretexto*, falando sobre o mal uso do texto literário, apenas para o ensino de gramática.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA DO COLÉGIO PEDRO II (RJ)

Entre os anos de 2022 a 2024 atuamos como monitoras das disciplinas *Educação e Economia Política e Dinâmica e Organização Escolar*, ofertadas pela Prof. Dr. Paloma Rezende. Por conta disso, todo ano precisávamos, obrigatoriamente, apresentar um trabalho na Semana de Integração Acadêmica e por já termos o conhecimento sobre mediação de leitura, na SIA de 2024, nos surgiu a ideia de realizarmos uma oficina literária para demais alunos da universidade, com um livro que pudéssemos relacionar com os projetos de ensino das disciplinas, e foi assim que escolhemos o livro *O sonho de LuShzu* de Ricardo Gómez e Tesa González. Naquele ano, os planos de ensino das disciplinas eram Economia do cuidado e Modalidades da Educação, onde, durante a oficina, conseguimos abrir duas discussões: uma sendo sobre o gênero feminino estar atrelado aos cuidados, como ocorre na história do livro, e outra acerca da Educação Infantil, que durante a história narrada no livro não existe, o que pode nos levar a uma terceira discussão sobre quais crianças realmente “têm direito” de frequentar a escola.

Enquanto fazíamos esse movimento acerca dos projetos de ensino das disciplinas que monitoramos, a Prof. Dr. Paloma Rezende tocava uma pesquisa, atrelada ao Núcleo de Pesquisa e Educação Brasileira (NEPHEB), com os alunos de iniciação científica e extensão, denominada *Memoriando Histórias De Professores do Colégio Pedro II*. A pesquisa ocorria por buscas online, mas principalmente pela vasculha de documentos nos próprios acervos da escola, surgindo assim, uma parceria entre a escola e a professora Paloma, o que, mais a frente, ocasiona um “ciclo de debates” com os estudantes da EJA profissionalizante do Colégio Pedro II, campus Centro (RJ).

Assim, a professora Paloma, ciente de que havíamos feito uma oficina literária que debatia temas emergentes, nos convidou para realizar a mesma oficina para os alunos da EJA, só que dessa vez, focando apenas no debate acerca da economia do cuidado, nós fomos, ampliando-se assim a integração entre pesquisa, ensino e extensão. A oficina baseou-se em uma mediação de leitura, sendo dividida em cinco momentos; primeiro a leitura do livro, segundo uma pausa no ápice do enredo para diálogo e sintetização de pontos chaves da história, terceiro a produção de um possível final para a história, quarto o retorno a leitura para descobrir o “final verdadeiro” e, por fim, a discussão sobre a temática proposta.

O livro *O sonho de LuShzu*, passa-se na China, e conta a história de uma menina que desde muito pequena trabalha em uma fábrica de bonecas, para ajudar a mãe e avó no sustento da casa. Conforme LuShzu crescia, as funções iam mudando, ela colocou olhos, uniu membros e por fim, quando estava maior, passou a empacotar as bonecas prontas. Foi quando ela viu, pela primeira vez, a beleza das bonecas que produzia e desejou tê-las, mas não podia... então a menina tem uma ideia nada legal, mas que talvez, fosse justa. Fato é que a atitude da menina afastou-a do trabalho e a mãe viu-se em situação de apuros para dar conta das despesas. Após esse breve resumo para que todos possam entender do que se trata a história do livro, destaco que durante toda a obra a figura feminina está trabalhando, cuidando e pensando na família, fato que gera o debate sobre economia do cuidado.

O livro utilizado, é dedicado ao público infantil, contém ilustrações caricatas e um tema polêmico mas necessário de ser debatido com sujeitos de diversas idades, foi de vera interessante ler um



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



livro infantil tão denso como esse para o público adulto da EJA, que pôde se sensibilizar e se ver, de certa forma, dentro da história, já que grande parte dos alunos da EJA tiveram que interromper seus estudos quando criança para poder ajudar no sustento da família. Essa é a prova de que a literatura infantil de qualidade é abrangente, e pode alcançar adultos da mesma forma que alcança crianças.

NA LITERATURA INFANTIL A OPORTUNIDADE DE APROXIMAR O ADULTO DA LEITURA LITERÁRIA

As reações dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos diante da leitura do livro “O sonho de Lu Shzu” descritas no capítulo anterior, evidenciam que a relação entre livros destinados à infância e leitores adultos não se configura como um episódio isolado ou circunstancial. Ao contrário, tal encontro revela a potência da literatura infantil enquanto experiência estética e formativa capaz de atravessar sujeitos em diferentes momentos de sua trajetória leitora. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender, à luz dos estudos sobre leitura, os fatores que explicam essa aproximação e os efeitos produzidos pela mediação de obras infantis junto ao público adulto.

Maria Helena Martins (1980), ao discutir a relação entre adultos e literatura infantil, destaca que a leitura literária se constitui como uma experiência que afeta o sujeito e contribui para a construção do seu olhar crítico sobre o mundo. Para a autora, quando ofertados com sensibilidade e intencionalidade, os livros infantis podem introduzir o leitor adulto em processos de reflexão e ressignificação de vivências, especialmente por apresentarem narrativas concisas, simbólicas e densas, capazes de mobilizar afetos, memórias e questionamentos sociais. Martins (1980) problematiza a compreensão tradicional da literatura infantil ao afirmar que o equívoco inicial reside na pressuposição da criança como destinatária exclusiva desse tipo de produção. Segundo a autora, trata-se de um campo literário constituído majoritariamente a partir do olhar adulto, uma vez que são adultos os responsáveis pela escrita, edição, circulação e seleção das obras destinadas às crianças. Nesse processo, observa-se com frequência a adoção de “uma linguagem infantilizada, marcada pelo empobrecimento estético e pela intenção explícita de transmitir valores considerados adequados”, o que, além de desrespeitar a criança enquanto leitora, esvazia o potencial crítico e simbólico da obra literária. Superar essa lógica de infantilização implica reconhecer que a literatura infantil não se esgota na infância, podendo assumir papel significativo também na formação de leitores jovens e adultos. Ao contrário do que sugere seu uso simplificado em contextos escolares, essas obras oferecem recursos narrativos e simbólicos que favorecem a abordagem de temas socialmente complexos. Quando os recursos narrativos e simbólicos são acessíveis, a literatura infantil cria condições para que temas socialmente complexos sejam abordados de forma sensível, favorecendo a identificação, a escuta e a elaboração crítica de experiências pessoais e coletivas, especialmente em contextos educativos nos quais a palavra e a história de vida do sujeito foram historicamente desvalorizadas.

As reflexões propostas por Marisa Lajolo (1982), especialmente no capítulo “O texto não é pretexto”, permanecem atuais e relevantes para a compreensão das práticas de leitura no contexto escolar. Ao denunciar o uso instrumental do texto literário, muitas vezes reduzido a suporte para exercícios gramaticais e ortográficos, a autora evidencia um processo de descaracterização da literatura que



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





compromete sua potência formativa e estética. Embora tais críticas tenham sido formuladas a partir da análise do ensino regular, seus efeitos tornam-se ainda mais sensíveis no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, em que muitos estudantes retomam a escolarização após trajetórias marcadas por interrupções e exclusões, a abordagem inadequada da literatura pode significar a perda de uma das últimas oportunidades de construção do vínculo com a leitura literária. Assim, quando o texto literário não é apresentado como experiência de sentido, fruição e identificação, mas apenas como pretexto pedagógico, corre-se o risco de reforçar o distanciamento do leitor adulto em relação ao livro, inviabilizando a formação de hábitos leitores em uma etapa da vida em que esse processo já se apresenta como mais desafiador.

Além de favorecer o acesso à leitura, a literatura infantil apresenta-se como um espaço privilegiado para a abordagem de temas sociais complexos e fracturantes, tais como exploração do trabalho, desigualdade social e injustiça. Ao tratar dessas questões por meio de narrativas simbólicas e aparentemente simples, os textos infantis possibilitam ao leitor adulto um distanciamento crítico que favorece a reflexão, o diálogo e o compartilhamento de experiências pessoais frequentemente silenciadas no cotidiano social e escolar, contribuindo para a problematização das relações sociais e para a construção de leituras mais sensíveis e críticas da realidade.

Nessa direção, Cecília Bajour compreende o texto literário como um espaço de encontro entre leitores que nunca chegam vazios, mas carregam consigo experiências, memórias e leituras de mundo que atravessam a produção de sentidos. Para a autora, “é na relação próxima com as palavras, as imagens e também com os silêncios do texto que o leitor se reconhece como protagonista da construção de significados” (Bajour, p. 27). Essa perspectiva mostrou-se especialmente elucidativa na experiência da oficina de leitura realizada com educandos da Educação de Jovens e Adultos. Ao serem questionados sobre a adequação da obra ao público infantil, estudantes da graduação, majoritariamente jovens adultos, tendem a classificá-la como excessivamente triste ou pesada para crianças. Em contraste, os educandos da EJA identificaram na narrativa situações que dialogavam com suas próprias vivências e com realidades que continuam a marcar a vida de muitas crianças em seus contextos sociais. Tal diferença de recepção evidencia que a leitura dos chamados temas fracturantes não se dá de forma homogênea, mas é atravessada pelas trajetórias de vida dos leitores, confirmando a proposição de Bajour de que os sentidos literários emergem do encontro entre texto e experiência.

As fotografias a seguir evidenciam o momento inicial da atividade, com a apresentação da obra literária utilizada, bem como a condução da mediação ao longo da oficina, destacando a interação entre mediadoras e participantes. Tais registros visam ilustrar o caráter dialógico da proposta pedagógica e o envolvimento dos estudantes no processo de construção coletiva de sentidos, contribuindo para a compreensão da dinâmica metodológica adotada e de suas potencialidades formativas.

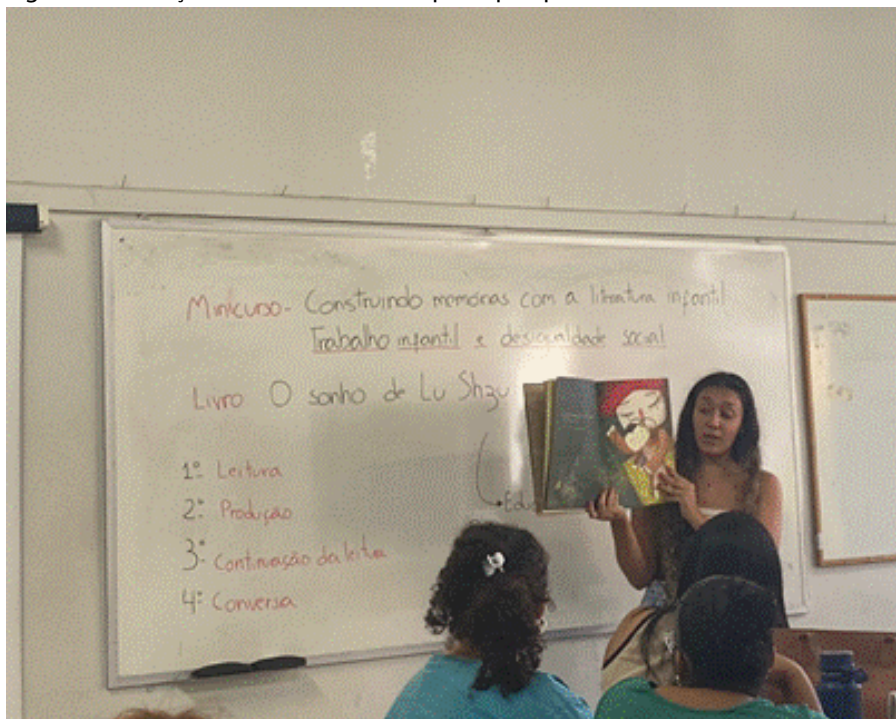


Figura 1: Apresentação da obra literária utilizada na oficina com a EJA



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Figura 2: Mediação de leitura realizada pelas pesquisadoras na oficina



Fonte: Acervo pessoal (2024)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciaram que a aproximação entre literatura infantil e leitores adultos, no contexto da EJA, não constitui um desvio pedagógico, mas uma experiência legítima e potente de formação leitora. A leitura da obra *O sonho de Lu Shzu* demonstrou que textos tradicionalmente associados à infância podem atravessar sujeitos em diferentes momentos de suas trajetórias, mobilizando sentidos, afetos e reflexões, desde que mediados de forma sensível e respeitosa.

À luz das contribuições de Maria Helena Martins, Marisa Lajolo e Cecília Bajour, constatou-se que os limites da experiência leitora não residem na natureza da obra, mas

nas práticas de mediação que, ao instrumentalizar o texto literário, comprometem sua dimensão estética e simbólica. Tal constatação torna-se ainda mais relevante na EJA, espaço em que muitos educandos retomam a escolarização após trajetórias marcadas por interrupções e exclusões, tornando a leitura literária uma oportunidade singular de reconstrução do vínculo com o livro e com a própria experiência de leitura.

A experiência da oficina evidenciou, ainda, que a recepção dos chamados temas fracturantes é atravessada pelas vivências dos leitores. Ao reconhecer na narrativa elementos de suas próprias histórias e de realidades sociais persistentes, os educandos reafirmaram a literatura como espaço de encontro, escuta e construção de sentidos. Assim, este trabalho contribui para o debate sobre as práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos, defendendo a literatura infantil como experiência estética, ética e formativa capaz de promover reflexão, diálogo e humanização ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Maria Helena. *O adulto e a criança em face da leitura e da literatura infantil*. Linha D'Água, São Paulo, n. 1, p. 13–19, 1980. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i1p13-19. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37033>.. Acesso em: 11 jan. 2026.

DALLA-BONA, E. M.; SOUZA, R. J. DE .. *Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais*. Educar em Revista, v. 34, n. 72, p. 07–17, nov. 2018.

BAJOUR, Cecília. *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas, BA: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2023.

Bakhtin, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.J

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

LIVROS QUE NARRAM MEMÓRIAS: A LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA DO ENVELHECIMENTO

Kelly Natalina Marques dos Santos

Universidade de São Paulo (USP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo se desenvolve a partir de interesses profissionais e acadêmicos através da temática do envelhecimento nas produções infantis contemporâneas. Para a composição deste, foram analisadas três obras de literatura infantil que pudessem dialogar com o tema abordado. Os livros selecionados para esta pesquisa foram escolhidos através de experiências profissionais de mediação de leitura em escolas públicas e fazem parte do acervo literário de escolas de educação infantil.

A velhice configura-se como um tema delicado, e demanda um olhar empático, especialmente no ambiente escolar — espaço privilegiado de trocas coletivas e afetividade. Como postula Candido (2011), a literatura é um instrumento fundamental de humanização, permitindo que o leitor aprimore suas relações por meio do diálogo afetivo. Na Educação Infantil, a mediação literária torna-se estratégica para abordar o envelhecimento com crianças pequenas, superando abordagens simplistas ou moralistas. É por meio dessa prática que os pequenos leitores constroem sentidos e expandem seus repertórios, permitindo-lhes compreender a complexidade do mundo.

Deste modo, a questão que norteia os estudos aqui realizados é: como tecer diálogos sensíveis com as crianças a partir de obras que trazem em sua narrativa textual e verbal os emblemas do envelhecimento?

A justificativa desta pesquisa reside na urgência de aprimorar as práticas de mediação do livro infantil na escola no que diz respeito aos temas considerados delicados e fracturantes. Compreende-se que a obra, para além de seu suporte textual, constitui uma ferramenta potente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética dos leitores em formação no ambiente escolar.

Para este estudo buscamos referenciais teóricos que pudessem dialogar com a literatura enquanto direito e experiência literária (Candido, 2011 e Larrosa 2001), o livro infantil ilustrado e a narrativa de temas polêmicos (Linden e Pastorelli) e a mediação de leitura como prática pedagógica e cultural (Setton e Medrano, 2021). A articulação teórica entre esses autores fundamenta a literatura como um direito humano, uma experiência transformadora e um campo de mediação cultural específica para a infância.

LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA DO ENVELHECIMENTO

O envelhecimento, tema sensível na contemporaneidade, demanda uma abordagem empática, especialmente no ambiente escolar, local privilegiado para trocas coletivas e afetivas. É fundamental que crianças e jovens compreendam o processo de envelhecer, fomentando o respeito e a sensibilidade no trato com a população idosa.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





A literatura é um instrumento essencial para a abertura de diálogos afetivos e o aprimoramento das relações interpessoais. Na Educação Infantil, ela se torna um recurso eficaz para abordar temas complexos, como o envelhecimento, que exige mediações sensíveis. Embora o convívio entre crianças e idosos seja comum no âmbito familiar — muitas vezes restrito ao cuidado prático dos avós —, a educação para a sensibilidade e o reconhecimento das alteridades costumam recair sobre a escola. Nesse cenário, a literatura, enquanto arte, atua como ponte para trocas geracionais significativas, fomentando o respeito e a dignidade. Ao construir memórias e afetos, a prática literária conecta jovens e crianças a questões sociais fundamentais, combatendo a invisibilidade da velhice na contemporaneidade.

Abordar o envelhecimento com as crianças no ambiente escolar permite explorar temas complexos como o luto, a doença e até mesmo a morte. Embora sejam questões difíceis de serem tratadas na realidade, a literatura infantil oferece um contorno lúdico e sensível, permitindo que as crianças se conectem com essas fragilidades de forma leve e acolhedora. Neste sentido, a mediação de leitura necessita ser uma ferramenta que possa possibilitar encontros que sejam significativos para que as crianças construam um olhar crítico e sensível sobre o mundo e sobre si mesmas. Nesse processo, o mediador deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo para se tornar um potencializador, capaz de selecionar acervos que dialoguem com a diversidade e as complexidades da contemporaneidade. Ao promover rodas de conversa e questionamentos instigantes, a mediação transforma o ato de ler em uma experiência coletiva de emancipação, onde a literatura atua como um espelho e uma janela: permitindo que a criança se reconheça nas narrativas, ao mesmo tempo em que desenvolve empatia pelas realidades alheias.

Para Larrosa (2001),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p.24)

É necessário, no entanto, que a literatura se torne uma experiência no trato com temas que na atualidade se configuram como polêmicos e delicados, é preciso que ela ultrapasse as barreiras do medo e seja um modo de atravessamento na abertura de diálogos e formação para a sensibilidade. Pensar nas experiências de leitura que ocorrem na escola, é pensar neste tempo definido pelo autor, pois a escola como o lugar de formação e transformação precisa possibilitar que as experiências aconteçam e que sejam vividas de maneira significativa pelos sujeitos. É pensar, no caso dos professores, no tempo preciso para planejar boas leituras e potencializar espaços que convidam o leitor a ler, é pensar no tempo da mediação que precisa acontecer antes e depois da leitura, e ainda pensar que ele mesmo, enquanto leitor, precisa de tempo para vivenciar essas experiências. A correria cotidiana da escola não condiz com o ritmo que a experiência precisa acontecer.



LIVROS-ÁLBUM E A NARRATIVA DE TEMAS POLÊMICOS

A seleção de obras escolhidas para análise e escrita deste artigo trazem em suas narrativas temas complexos com relação ao envelhecimento, cabe ressaltar que a escolha do eixo “Literatura e infantil e temas polêmicos”, se dá pelo fato justamente de olhar para essa literatura com um olhar reflexivo sobre as entradas que essa literatura pode possibilitar no trato aos temas tidos como “fracturantes” na literatura infantil.

É fundamental que a escola seja o lugar onde possam ocorrer encontros entre os leitores e as obras literárias com as temáticas que são consideradas de difícil abordagem, mesmo entre os leitores mais experientes, e que a partir desses encontros seja possível desmistificar a ideia de que alguns assuntos sejam inacessíveis no ambiente escolar. Para Pastorelli e Viotto,

Compartilhar temas considerados complexos - como morte, separação, gênero, diversidade cultural - dentro da escola, colocando-a como o lugar da abertura ao diálogo, da troca, da construção de sentidos do texto, da reconstrução de visões sobre determinados assuntos considerados “tabus” ao universo infantil, poderá deslocar a literatura da função escolarizada e romantizada de puro prazer ou encantamento, proporcionando oportunidades para refletir sobre valores presentes nas narrativas e discuti-los tomando posições pessoais e coletivas (Pastorelli e Viotto, 2021, p.172)

Desse modo, os livros ilustrados se mostram possíveis ferramentas para a abertura desses diálogos e podem de maneira assertiva contribuir para a formação de leitores críticos na escola, não apenas utilizados como objetos de mero entretenimento, mas como um suporte de leitura capaz de promover transformações na interação social desses leitores.

Os livros ilustrados ou livros-álbuns (ou livros-imagem), como também são conhecidos, são obras que pretendem um valor artístico acentuado e várias camadas de leitura, capazes de provocar no leitor uma atitude curiosa ao explorar suas páginas, ao ir e voltar no texto e na imagem e vice-versa, e que a cada leitura seja possível fazer novas descobertas permitindo ao leitor enriquecer e desenvolver um olhar sensível com o texto. De acordo com Linden (2018), são considerados livros-álbum aqueles cuja literatura é marcada pela intrínseca relação entre texto, imagem e suporte gráfico, sendo que a materialidade se torna elemento essencial na composição da leitura.

Os livros escolhidos para análise foram: *As linhas no rosto de Nana*, com texto e ilustração de Simona Ciraolo, *virando estrelas*, de Jonas Ribeiro e Zuleika Prado, ilustrado por Alessandra Tozzi e *Pipo Pipa*, na autoria de Felipe Bibian, todos trazem de modo sensível a temática do envelhecimento em sua narrativa.

A obra *Linhas no rosto de Nana*, conta a história de uma menina que no dia da festa de aniversário de sua avó percebe que ela está um pouco triste, preocupada e por vezes surpresa, e isso traz para neta uma curiosidade intensa que motiva um curioso diálogo sobre passagem do tempo e memórias, através das histórias que a vovó Nana irá contar para sua neta a partir das linhas de seu rosto. Ao longo da narrativa, lembranças são trazidas para a conversa, e sentimentos como tristeza e alegria, medo e coragem, conquistas e perdas, passam a fazer parte das memórias através das marcas deixadas pelo tempo no rosto da querida avó.

Figura 1: Capa e ilustração do livro "As linhas no rosto de Nana"



Fonte - Ciralo (2020)

Uma literatura sensível que possibilita ao leitor compreender o envelhecer como um espaço de muitos lugares, de muitas descobertas e alegrias, mas também de muitas tristezas e desencontros. A dedicatória deste livro é feita para uma avó especial e deste modo a autora nos mostra com peculiaridade a aproximação afetiva de sua escrita com relação a temática do envelhecimento.

O livro *Virando estrelas*, traz em sua narrativa maior complexidade no que diz respeito ao tema abordado, pois trata de modo mais direto das questões da morte e do luto, no protagonismo de um neto que está muito feliz pois vai a casa de seus avós, mas no caminho percebe que seus pais estão muito tristes e que a visita deste dia traz sentimentos bem estranhos, pois no caminho da casa dos avós não houve risadas gostosas, nem conversa animada, mas muito silêncio e choros baixinhos que ele não conseguia entender, e ao chegar à casa dos avós encontra apenas sua avó, e sente falta do vovô que sempre abria a porta cheio de alegria à sua espera e a partir daí começam os questionamentos tão comuns a crianças pequenas, que todo adulto nestas situações tendem a evitar, mas que toda criança quer saber e entender.

Figura 2: Capa e ilustração do livro "Virando estrelas"



Fonte: Ribeiro (2010)

Este livro também possui uma literatura muito sensível, capaz de proporcionar um diálogo sobre lembranças, perdas, solidão e memórias afetivas entre gerações, em especial em falar deste outro





mundo após a vida, que para os adultos parece tão difícil de explicar, mas que para as crianças pequenas se faz necessário para que elas possam entender e aprender a viver o processo de luto na infância.

Pipo pipa, é um livro de imagem que de modo extremamente sensível conta a história de um avô e seu netinho que, ligados pela brincadeira de empinar pipas, constroem uma relação de afeto e amizade muito profundos, e isso é sentido ao longo da narrativa, que apesar de ser apenas visual possibilita ao leitor o acesso a muitas camadas de leitura diante da temática da separação através da perda, do luto e da saudade, que são vivenciadas gradativamente por estas personagens.

Figura 3: Capa e ilustração do livro “Pipo pipa”



Fonte: Bibian (2018)

Este livro possibilita o diálogo entre adultos e crianças para falar da morte e também da saudade como um lugar de memórias afetivas, ele utiliza a brincadeira da pipa como linguagem metafórica de modo a problematizar a ligação entre os diferentes mundos de existência do ser humano, com uma linguagem acessível a leitores de diferentes idades.

Todas essas obras tratam de modo complexo a questão do envelhecimento, mas também mostra que esse pode ser um lugar especial para falar de trocas, relacionamento e afetividade, pois em todos eles as crianças tinham a proximidade deste ser especial que são os avós, e que as brincadeiras e as memórias construídas nas relações intergeracionais são de fato muito importantes para entender a complexidade dos temas aqui abordados.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A mediação do livro ilustrado contemporâneo é um grande desafio para o mediador, que necessita não apenas de disponibilidade para a leitura, mas também de formação que possibilite compreender o que não está dito, as páginas em branco, o movimento das imagens, as antecipações do texto e muitas outras leituras que antecedem até mesmo o momento em que livro é aberto para iniciar a história. É preciso conhecer este objeto para que seja possível realizar uma mediação bem sucedida, é essencial que o professor mediador de leitura esteja pronto para as surpresas que o livro ilustrado

carrega consigo, sem isso não poderá possibilitar que as crianças tenham experiências significativas com a leitura. Para além de entender a relevância da junção entre texto e imagem, é preciso compreender a importância do projeto gráfico do livro ilustrado, pois a materialidade do livro também faz parte da produção de sentido da narrativa.

Setton e Medrano (2013), chamam a atenção para a importância que tem um mediador nas trocas entre o leitor e o livro ilustrado, na potencialidade que este tem de gerar encontros possíveis entre ambos, não apenas de ler em voz alta ou de entregar bons livros, mas de fazer com que haja uma aproximação intencional do leitor com a obra, de propor uma escuta ativa do leitor com relação à obra literária, não apenas de saber o que foi entendido, mas do que foi apreciado, dos aspectos negativos e positivos deste encontro e principalmente das conexões subjetivas de cada leitor. Mediar é articular as intervenções necessárias para a construção de sentido, e ir além do texto e, é além de tudo fazer aparecer o leitor que, com suas contribuições, torna-se parte fundamental para desvendar o jogo de interpretação ao longo de sua experiência com a leitura. As autoras ainda afirmam que,

Considerando a mediação de leitura como possibilidade de formação de leitores, Rabasa e Ramirez (2012) indicam que os livros-álbum são potentes ferramentas de convite à fala pelo fato de apresentarem muitas vezes narrativas complexas que permitem um espaço de conversa em torno do lido, de posicionamentos e apreciações e, portanto, de formação literária (Setton e Medrano, 2021, p. 210).

São, portanto, os mediadores de leitura nos espaços escolares que poderão construir esta ponte de partilha entre os leitores e as leituras nesta construção de sensibilidade e significativas trocas de experiências, as crianças não chegarão a ser bons leitores, sem que lhes sejam oferecidas oportunidades únicas de encontro com os livros, é preciso que o professor esteja sensível a esta demanda mediar essas experiências. Colomer (2007) traz reflexões sobre a importância que os primeiros contatos com a leitura influenciam na formação dos futuros leitores, e que são estas práticas mediadas na educação infantil escolar que irão proporcionar às crianças mudanças significativas em seu contato com a leitura, visto que a educação literária das crianças começa a ganhar forma quando estas iniciam suas interações na escola, e neste meio, está o professor que irá mediar este encontro em potencial. A escola, para além de mediar estes primeiros encontros pode também possibilitar que haja uma ampliação desta experiência.

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais, de maneira que os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso com entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado. Algumas linhas de progresso, nas possibilidades de compreensão destas idades, têm a ver com os temas e gêneros adotados pela ficção infantil. (Colomer, 2007, p. 57)

Em suma, mediar livros que tratam de temas polêmicos na infância requer uma intervenção planejada dos mediadores que precisam entender que o sucesso ao longo do processo está no comprometimento com as escolhas realizadas e o posicionamento diante das ações tomadas. Falar de temas sensíveis significa também aprimorar a escuta, ou seja, silenciar para ouvir o outro, dar, mas também receber contribuições na formação de sentido do texto. Não basta apenas garantir



interpretações do texto, mas promover a construção de sentidos individuais, de provocar a abertura de diálogos que possam possibilitar a formação crítica de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi trazer algumas reflexões sobre a complexidade dos temas sensíveis a partir da temática do envelhecimento na literatura infantil e possibilitou, a partir das obras analisadas, confirmar o quanto essas obras podem colaborar na formação desses leitores. O envelhecimento é uma questão de relacionamento e afeto, quando olhamos para as relações das crianças com essa geração que carrega em si um mundo de experiências e valiosas conquistas. No entanto, falar sobre o envelhecer também significa pensar em outras questões que podem, ao passo de serem consideradas normais no que diz respeito a viver, serem vistas também como delicadas quando falamos com crianças pequenas. Hoje é muito comum que as crianças convivam de perto com seus avós e muitas vezes sejam até mesmo cuidados por eles, o que interfere diretamente no modo como sentem a presença ou a ausência destes em sua vida diária. Conversar sobre as *presenças* e *ausências* por meio da literatura pode ser um caminho para que as crianças possam se aprimorar enquanto leitores críticos na sociedade em que vivem, e sejam capazes de entender as adversidades que possam surgir a partir dessas questões.

A infância é um lugar de muitas descobertas e as crianças estão imersas em um mundo de muitas informações, não cabe a escola proteger, de um modo nada significativo, as crianças de temas que estão abertos por diversos meios em nossa sociedade. É preciso desmistificar a ideia de que as crianças são incapazes de lidar com temas que, antes considerados tabus, são hoje tidos difíceis para muitos educadores, mas que podem ser abertos quando abrimos as páginas de um livro.

O livro ilustrado pode ser uma ferramenta grandiosa no trato dessas questões, e pode além de tudo promover espaços de trocas e reflexão de todos os envolvidos. Mas para isso é necessário que a mediação realizada em torno da leitura literária seja eficaz, planejada e muito bem intencionada, pois uma boa mediação requer comprometimento e interesse por parte dos mediadores, requer que reconheçam seu papel enquanto facilitadores da construção de significados do texto e com isso sejam capazes de organizar bons encontros e bons diálogos em torno da leitura.

REFERÊNCIAS

BIBIAN, Felipe. **Pipo pipa**. Rio de Janeiro: Bambolê, 2018

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista brasileira de educação. [online].

2002, n.19, p.20-28.

CANDIDO, Antônio. **O Direito à literatura: vários inscritos**. Rio de Janeiro, editora Ouro Azul, 2011

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a literatura na escola** / São Paulo: Global, 2007.

CIRAOLO, Simona. **As linhas no rosto de Nana**. São Paulo: FTD, 2020



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

RIBEIRO, Jonas. **Virando estrelas**. São Paulo: Mundo mirim, 2010

PASTORELLI, Viviane Barros, VIOTTO, Denise Guilherme. **Como e porque ler livros-álbum que abordam temas considerados tabus para a infância**. In. Literatura e

Educação, organizado por Cristiane Tavares, Telma Weisz - Porto Alegre, Rs: Zouk, 2021, p. 171-203.

SETTON, Luísa. MEDRANO, Sandra. Leitura e mediação de livro-imagem: quando a imagem fala. In. Literatura e

Educação, organizado por Cristiane Tavares, Telma Weisz - Porto Alegre, Rs: Zouk, 2021, p. 205-224.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





O BARBARISMO (NÃO) ILUSTRADO: O INSÓLITO EM MURILO RUBIÃO PARA JOVENS LEITORES

Sandra Regina Albuquerque

UFPE

O FANTASISMO LITERÁRIO PEDE PASSAGEM

O ponto de partida deste artigo resgata a afirmação apocalíptica de Tzvetan Todorov (2017, p. 177) de que a literatura fantástica, no alvorecer do século XX, recebeu um golpe fatal e que “desta morte, deste suicídio, surgiu uma nova literatura”, cuja tendência é neutralizar aquilo que foi o “centro explícito”, a “quinta-essência” do fantasismo literário: questionar o limite entre o real e o irreal. Na contramão da previsão do teórico estruturalista, vemos, no Brasil do século XXI, que o fantástico não só resiste como “se alça de literatura, muitas vezes, considerada marginal para se tornar um modo narrativo reconhecido amplamente como tal pelo público e pela crítica, devido a suas características intrínsecas” (Matangrano; Tavares, 2019, p. 133).

Se o terreno do fantástico, que inclui definição e compilação de obras, é-nos ainda movediço, o trabalho pedagógico com o gênero, modo ou fenômeno fantástico, em espaços formais de aquisição de conhecimento, parece-nos ainda mais incipiente. Instaurou-se na escola de educação básica um paradoxo perturbador advindo da percepção da predileção dos jovens aprendizes pelo fantasismo literário, na contramão de um ensino que privilegia a literatura assentada como documento e testemunho, o espelho plano, uma vez que entendida como “a transposição simétrica da realidade concreta” e, simultaneamente, o espelho convexo com “a visão pessoal que o autor do texto tinha do mundo” (Moisés, 2009, p. 15).

Na curadoria de textos, percebe-se a soberania da escolha de obras que cerceiam o senso imaginativo e criativo dos jovens aprendizes em favor de narrativas que reproduzem o imediatismo de uma realidade experimentada. Quanto mais o aprendiz avança nos anos escolares, mais cresce o dispêndio pedagógico por histórias que revelam o espelhamento do lugar de fala dos jovens leitores em formação, ou quando não, assomam os clássicos e a partir deles a curiosidade historiográfica para o atendimento do saber institucionalizado pelos documentos oficiais e avaliações externas.

O conto Bárbara de Murilo Rubião, em versão ilustrada por Marilda Castanha, aqui se apresentará numa leitura ambivalente e intersemiótica para os jovens leitores, oriunda da (in)correspondência entre imagem e palavra na promoção da reflexão crítica acerca de temas que polemizam as relações interpessoais, no tocante a aspectos como a subserviência e unilateralidade amorosa, a ganância egocêntrica e descomunal, o aprisionamento masoquista; e, como reação à noção de fantástico enquanto literatura propulsora de medo e traumas. No alicerce de nossas considerações de pesquisa, destacamos as teorias de Todorov, Roas, Alazraki, Vax, Bessiére sobre o fantástico; Durand, Deleuze, Vigotski, Held e Bajour nas disposições acerca do imaginário; Soares, Lajolo e Zilberman, Messias sobre o ensino de Literatura, entre outros.

UM OCEANO À VISTA PARA A LITERATURA FANTÁSTICA

O fantástico na literatura acostumou-se à posição marginalizada certamente pelo fato de que “a própria noção de ‘fantástico’ parece indissolúvelmente ligada a tudo aquilo que desperta o medo, ao inquietante, ao traumatizante” (Held, 1980, p. 20). O fundamento para tal percepção advém dos críticos de outrora que apontavam que o que difere o fantástico de gêneros vizinhos ou afins é a capacidade do gênero em gerar medo ou horror (Alazraki, 2001, p. 267-268). Numa perspectiva mais restrita, o fantástico “exige a irrupção dum elemento sobrenatural num mundo submetido à razão” (Vax, 1974, p. 14).

Essa estereotipação do fantástico acaba por obliterar a riqueza, a complexidade e mesmo a ambiguidade presentes nas narrativas desse gênero e, em perspectiva ainda mais “assombrosa”, acarreta o expurgo desse tipo de literatura das antologias de leitura dos jovens aprendizes pensadas para o trabalho em sala de aula. Curiosamente quando esse mesmo jovem aprendiz se deixa levar pelo imanentismo de seus desejos e predileções de leitura, não raro, encontramos na biblioteca escolar (quando há esse espaço disponível) em busca de títulos que evidenciam a imagética de fenômenos insólitos justapostos à pretensa imutabilidade do real.

Parece haver uma falta de sintonia entre as proposições pedagógicas e as práticas e/ou gosto de leitura dos jovens aprendizes. É fato que o ensino de literatura não pode (e não deve) moldar-se tão somente às predisposições de leitura desses mesmos aprendizes. Mas é fato também que não se deve ignorá-las. “Afeitas, portanto, ao “realismo”, muitas escolas tendem a se aliar facilmente a certa literatura que repudia, de modo geral, textos de aspectos fantasísticos, surreais ou absurdos (Messias, 2017, p. 30). Argumenta-se, segundo o autor, que o didatismo normatizador e ideológico do ensino alimenta a crença de que a sobrenaturalidade em literatura desvia o leitor em formação de temas sérios relativos a problemas sociais e econômicos, “fazendo com que este se perca em veleidades”. Preterir a literatura fantástica como matéria de ensino só perpetua o estigma de povo colonizado ao se constituir no refreio da capacidade crítica, imaginativa e criativa dos aprendizes.

Soares (2011) adverte-nos de que não se pode evitar que a literatura, desde que tornada saber escolar, escolarize-se. O problema é a maneira como a escolarização do literário tem sido empreendida pelos mentores e mediadores de conteúdos e práticas pedagógicas. Isso nos leva a pensar que não há literatura proibida para o ensino e que o fantástico poderá se configurar em importante contribuição para a formação dos jovens leitores, por ser ele o ponto e o contraponto do real, a partir do inexplicável e do sobrenatural.

Segundo Rodari (1982 *apud* Turrion, 2023, p. 13), “a fantasia não se encontra em oposição à realidade, é um instrumento para conhecer a realidade”. E é nesse processo de assimilação do real que Calvino (2006, p. 257) destaca o uso intelectual do fantástico no século XX, “como jogo, ironia, piscadelas, e também como meditação sobre os pesadelos ou os desejos ocultos do homem contemporâneo”. Nas palavras de Colomer (2003, p. 223, *apud* Turrion, 2023, p. 12), “as funções do fantástico na literatura infantil se dividem entre vertentes tão díspares como o humor libertador, a especulação sobre mundos possíveis, o jogo metaliterário, a resolução de conflitos psicológicos dos personagens ou a denúncia de certas formas de vida”.

Apesar de a ausência do fantástico nos ditames do ensino até aqui ter sido apresentada como ação consciente, não nos parece descabido pensar que o gênero é desconhecido por aqueles que se



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





dedicam ao trabalho pedagógico com a literatura. Muitos desses profissionais não foram formados para o gênero e nem mesmo se tornaram leitores do gênero.

A literatura fantástica assoma como uma presença de mercado multimidiático que não conseguiu penetrar nos planos do ensino de literatura. Carrega o estigma de conteúdo insólito, de difícil compreensão e de saber inócuo, servindo apenas para o ócio criativo e desprezível de um seleto grupo de leitores do gênero. O caminho do fantástico no intramuros escolar precisará desfazer os vetos, conscientes ou não, de toda a sua comunidade: diretor, coordenador, professor, bibliotecário, pais, aprendiz. Na visão de Colasanti (2013), o trabalho com o fantástico traz dificuldades por tratar-se de

descrever o que não existe com as mesmas palavras com que falamos do que existe [...] trata-se de tornar possível o que não é. E, mais ainda, trata-se de fazer o que não é possível. E que isso, mesmo assim, seja surpreendente. Trata-se de fazer o leitor bater na mesa e gritar, surpresa: extraordinário!" (Colasanti, 2013, p. 4)

Talvez essa dificuldade na abordagem pedagógica do conto fantástico possa encontrar justificativa nas palavras de Turrión (2023), quando afirma que

Embora hoje se aceite totalmente a fantasia no âmbito dos livros infantis e juvenis, certos tratamentos do fantástico continuam fora dos limites do que se considera, em termos gerais, adequado para os leitores infantis. [...] Enquanto nos contos populares e na literatura infantil que hoje consideramos canônica, a fantasia e a subversão estiveram sempre presentes, o sistema educacional resistiu a elas com empenho (Turrión, 2023, p. 13).

Essa resistência à fantasia e à subversão advém, a nosso ver, da ausência de percepção da reciprocidade existente entre imaginação e realidade. Vigotski (2024) condicionou a atividade criadora da imaginação, isto é, a construção da fantasia, à riqueza e à diversidade de experiências vivenciadas pela pessoa. Na contramão dessa assertiva, subverteu o caminho ao afirmar que a "pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação" (Vigotski, 2024, p. 27). Assim a vida inspira a imaginação e esta retroage para interferir na realidade.

A teoria do conhecimento e, dentro dela, a bipartição entre ciências da natureza e ciências do espírito fez emergir a ideia de ficção como antônimo de realidade, de veracidade, sinônimo da mentira. Essas acepções, ainda tão vivas na contemporaneidade, provêm, segundo o crítico literário Wolfgang Iser (2002), de um "saber tácito", cuja obviedade é passível de questionamentos. Iser põe em xeque a ambivalência largamente dicotômica entre realidade e ficção a ponto de indagar se os textos ficcionados, ditos literários, são de fato tão ficcionais e, se os que assim não se qualificam, seriam mesmo isentos de ficção. Ao negar o antagonismo entre realidade e ficção, propôs, na sua teoria ativa de atos de fingir e de leitura, a "transgressão de limites" entre essas duas instâncias conceituais; e adicionou ainda uma outra: o imaginário, ficando a ficção como o meio de acesso a essa terceira proposição.

Segundo Deleuze (2005), o "olhar imaginário faz do real algo imaginário, ao mesmo tempo que, por sua vez, se torna real e torna a nos dar realidade". Durand (1964) explica que o imaginário foi passivo de extrema confusão conceitual e a isso justificou a "desvalorização que sofreu a imaginação, a «phantasia», no pensamento do Ocidente e da Antiguidade clássica". De fato, transpor os limites do real/factual para



um espaço fictício/imaginário configura-se num desafio nem sempre aceito pelo leitor comum. Há resistência e incredulidade. E quando há o aceite, o movimento é fugaz, momentâneo, esvaziado de significado. Ao teorizar sobre a função simbólica da imaginação, Durand (1964) afirma que “não existe corte entre o racional e o imaginário, não sendo o racionalismo, entre outras coisas, mais do que uma estrutura polarizante particular do campo das imagens”. E finaliza com a assertiva de que a imaginação “revela-se como o factor geral de equilíbrio psicossocial” - o que só acentua a relevância do mundo inventado para a clarificação, e não alienação, do mundo de coisas reais e concretas.

A crença na relevância da imaginação para a formação discente levou-nos a trilhar o caminho do fantástico com toda a sua gama de hesitações, ambiguidades, suspenses, sobrenaturalidade. “O fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito” (Held, 1980, p. 25).

E o que é concebido através da imaginação provoca estranhamento, medo, dúvida e curiosidade. “O estranho pulou da psicologia para a literatura [...] o que é, então, a literatura, se não a capacidade de explorar a vida e, se quisermos, estranhar a vida? O estranho pode se revelar como condição-limite para sustentar o belo” (Gens, 2013,). E o que é o “estranho” para os pequenos e jovens aprendizes? Ainda segundo Gens (2013, p. 109), para “qualquer criança, o estranho é um mundo, é o mundo, já que ela não domina ainda, as pontas e o centro da vida. Muito ainda lhe é desconhecido, e seu poder de fantasia ainda não foi domado pela educação”.

A domesticação pedagógica que reprime na criança o seu estímulo criativo foi mencionada por Vigotski ao tratar da criação literária na idade escolar. O desenho consiste na expressão fluida, espontânea e criativa da criança durante a pré-escola. À medida que avança na aprendizagem e conhece a escrita, suas habilidades com imagens vão sendo reprimidas e desestimuladas, e, tal feito impactará negativamente na multidisciplinaridade expressiva.

Ainda sobre o estranho, Gens (2013, p. 111) afirma que, se para a criança o desconhecido amedronta, “para o jovem são as experiências diferentes, dissociadas, muitas vezes, que chamam a atenção. As explicações racionais do mundo não são suficientes para dar conta do ser adolescente, e procuram-se mistérios, ocultos, insólitos”. Difícil mesmo é conter o “ser adolescente” em seus ímpetos de leitura. Lajolo e Zilberman (2019), ao historicizar a formação da leitura no Brasil, destacou a clandestinidade, entre jovens leitores, de obras não benquistas na escola, entre elas as de teor fantástico. Era do alto de seus telhados que, curiosamente, esses jovens ficavam na encolha para a leitura desses escritos com o fim de desviar os censores repressivos da sociedade de seu tempo. É quando, segundo as autoras, instaura-se um impasse entre a leitura institucional e a leitura do gosto.

Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. A escola, num caso, torna-se incompetente; no outro, impopular (Lajolo; Zilberman, 2019).

Os saberes pedagógicos, a um só tempo, precisam coadunar-se com a política institucional na construção de leitores de espaços públicos, mas sem descredenciar o leitor individual em seu espaço

privado. E a literatura fantástica poderá cair no gosto e gerar conteúdo para o ensino que se quer crítico, heterogêneo, inclusivo, democrático e criativo.

OS BARBARISMOS VERBAIS E ILUSTRADOS

Murilo Rubião se inscreve no arquétipo da escrita concisa, discreta, distinta, singular e simbólica. Na sua tessitura quase infinita, esquadrinhou o texto até atingir a semanticidade perfeita para colocar em jogo os dualismos constitutivos do humano. A adesão à narrativa fantástica trouxe o pioneirismo do gênero no Brasil. Seu espólio artístico, compilado em obra única, apesar de ter lhe rendido certa notoriedade, não foi capaz de lhe dar o passe para o cânone literário, permanecendo o autor distante da objetificação acadêmica e escolar.

O absurdo penetra em seu texto sem grande alarde, numa costura bem cingida com a realidade cotidiana, de modo a suscitar reflexões importantes acerca de temas comuns na contemporaneidade - o que o torna altamente recomendável para a abordagem pedagógica. Rubião é, indubitavelmente, o cronista do fantástico da literatura brasileira. "O que caracteriza o fantástico contemporâneo é a irrupção do anormal em um mundo aparentemente normal, mas não para demonstrar a evidência do sobrenatural, e sim para postular a possível anormalidade da realidade" (Roas, 2014. p. 67)

Bárbara, a personagem que intitula o conto de Murilo Rubião, é o protótipo de uma pessoa ardilosa, sedutora, dominadora, manipuladora e abominável, que em seus subterfúgios de carência excessiva reclama para si o absurdo de coisas impossíveis de serem possuídas. A imensidão de seus desejos reflete em si própria no que assustadoramente a personagem cresce em tamanho, tornando-se impalpável. O companheiro de infância e depois, em matrimônio, o de toda a vida, é o provedor de seus devaneios. Ele carrega o conflito entre o querer e o poder, aceitando a subserviência e humilhações que lhe são impostas, quase sempre, com resignação e obstinação. Por Bárbara, ele subverte a ordem social, declara falência patrimonial, secundariza o amor pelo próprio filho, sem conseguir se desvencilhar do mal que o aniquila.

A protagonista Bárbara, em suas ambições simbólicas, requereu para si o oceano de águas infinitas, o baobá de caule denso, um navio para morada, a estrela para a qual apontava o seu olhar contemplativo. E, apesar de sua aparente falta de senso em desejar o impossível, ela dá mostras de sua racionalidade ao aceitar fragmentos do que se apresenta como um querer intransponível (garrafa com água do mar), ao passo em que rejeita cruelmente fracionar aquilo que se pode ter por inteiro (galho do baobá, navio). Rejeita também o filho, cujo existir não planejou e, por isso, subtraiu-lhe o alimento (leite), o colo, o afago, o amor, deixando-o raquítico, diminuto, esquisito, e seguiu na excrescência de seu próprio ego. A criança é para Bárbara o seu antagonismo, o ser franzino que ela fora outrora, revelador de suas carências, traumas e privações.

É do ponto de vista do marido de Bárbara que a conhecemos. E, apesar dos barbarismos da protagonista, o discurso do narrador é suave, piedoso e complacente. Na referência aos desejos de Bárbara, uma tessitura semântica é construída, na qual se transmite uma infantilização apaziguadora da personagem: "ambição", "esquisitices", "mórbida mania", "excentricidades", "caprichos", "exigências", "extravagantes solicitações", "estranhas manias". Há docilidade nos contornos gráficos com que a



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





personagem vai sendo esculpida. É com afeto, ternura, alegria e gracejos que ela celebra cada conquista, tal qual uma criança egocêntrica.

Marilda Castanha ilustra o conto rubiano com a mesma leveza com que as palavras dissimulam as atrocidades de Bárbara. A ilustradora, em uma conferência ministrada em 2025, em evento do Grupo de Pesquisa em Educação Literária da Universidade Federal de Pernambuco (GPEL-UFPE), lembra-nos a famosa metáfora de Umberto Eco acerca dos bosques da ficção para os quais sugeriu outros - aos que chamou de bosques ficcionais visuais.

O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo ou independentes entre si. (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 15).

Adentrar nos bosques visuais de Castanha acerca de Bárbara é mergulhar em um mundo dual, em que assoma o jogo imagético do perto-longe, grande-pequeno, claro-escuro, em cima-embaixo, frente-costas, normal ou de ponta-cabeça. Há uma aposta em texturas, cores e estamparias, que remetem ao oceano, ao madeiramento arbóreo. As imagens que se completam no entre páginas reproduzem o movimento e a grandiosidade de certos elementos. Os símbolos perpassam muitas das páginas, como a cadeira imperial, a mão, o chapéu, o pássaro, e desafiam o leitor a introjetá-los a partir de um viés interpretativo. Reconhece-se na mão tridimensional de Bárbara a sua “mórbida mania” de pedir em terra em que somente ela se faz gigante. Imagens sugestivas como a mão na gaiola ou no colo de Bárbara, a casa de cabeça para baixo com um olho espião na janela ilustram a tensão do aprisionamento.

Há também um jogo cênico nas ilustrações do conto Bárbara. O olhar das personagens deixa o leitor em estado de desconfiança, de hesitação, de provocação para adentrar no íntimo de situações aparentemente corriqueiras e pueris, mas que dão mostras de movimentos mutacionais que fragilizam a normalidade de fatos e coisas. A Bárbara ilustrada vai se metamorfoseando numa monstruosidade dimensional que extrapola os limites de uma abraço, da casa, do beliche, do senso e até do próprio espaçamento da celulose onde assentam as imagens. A personagem, no avançar de páginas, vai sendo invisibilizada no contraponto ao seu gigantismo. O crescer em Bárbara é algo que assusta, fragiliza, deprime, isola, mas que também perpetua no seu entorno o movimento do construir e do desconstruir, alterando a lógica mantenedora de um realismo cético e apático.

Bárbara, para não implodir, precisou transmutar-se, alargar-se, romper seus limites e a partir daí correr saltitante, cravar o nome de seu provedor no tronco abatido do baobá, alegrar-se em possuir os seus devaneios, ainda que para tanto tivesse que fazer uso de subterfúgios passíveis de condenação e repulsa. O regozijo de Bárbara advém do esfacelamento do outro, do amor unilateral que aprisiona, subverte, corrompe as relações humanas. As evidências da Bárbara dissimulada mobilizam o leitor a olhar para os lados e perceber o quanto ela se aproxima de nós.

A Bárbara verbalizada no discurso de um ressentido parece-nos com mais vilania do que a Bárbara ilustrada por Castanha. A investidura na imagem, tomada de símbolos, angulações, focalizações, perspectivas, lembra-nos de que tal composição é fruto de um olhar particular e traz à tona os recônditos



de um imaginário individual e coletivo. Assim como a palavra escrita nos enaltece a sublimar o real com toda a sua agudeza e reverberações, as ilustrações de Castanha colocam o leitor em movimento, numa complexa busca pelo existir e reexistir, num mundo marcado pelas tensões e decifrações e que, muitas vezes, opacifica as relações humanas, marcadas pelo consumo, posse e poder. No conto ilustrado, a puerilidade de Bárbara se sobressai e isso a isentou de condenação.

UM PORTO SEGURO PARA A LITERATURA FANTÁSTICA

Nestas derradeiras palavras sobre o lugar do fantástico nas proposições pedagógicas da educação formal, recordamos uma situação de sala de aula em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, na qual o conto Bárbara de Murilo Rubião apareceu como proposta de leitura. Uma frase ressoou de imediato após a leitura do texto em versão não ilustrada: *“eu odeio essa Bárbara”*. A aluna que a proferiu explicou que a personagem era má e que o marido não deveria perpetuar aquela situação. Em sequência, os alunos foram estimulados a fazer a representação em imagens do conto de Rubião, sem terem tido acesso às ilustrações de Marilda Castanha. Surpreendentemente os desenhos não foram capazes de expressar o descabido da família corrompida pela possessividade material. Pai, mãe e filho aparecem sorridentes e de mãos dadas e em seu entorno alguns elementos da simbologia do conto: árvore, pássaro, oceano. Ao serem questionados sobre o porquê da família feliz, ouviu-se apenas o silêncio.

Numa sociedade de cultura maciçamente escrita, o trabalho com imagens destoa daquele que assegura a presença imperiosa do signo verbal. Ler imagens ainda é uma deficiência que a escola parece não ter suprido e está longe de atingir esse mérito. Na representação do conto, sobressaiu-se a utopia da família alicerçada na solidez de um composto social preeminentemente bem estruturado e estável - resultado de uma projeção simbólica incutida nos indivíduos desde a mais tenra idade. Bárbara destoa da estigmatização conservadora, patriarcal, moralista, cristã. E, por isso, desestabiliza a ordem local ao romper as amarras e assim tomar para si as rédeas daquilo que jamais a pertenceria. Ela não quis ser a esposa devotada ao marido, a mãe de amor incondicional ao filho. Ela desejou aquilo que poderia, em tamanho, comportar seus anseios, sua volúpia, seu movimento, sua magnitude.

O relato fantástico se torna o discurso coletivo mais disparatado, em que se concentra tudo o que não se pode dizer na literatura oficial. Ele recolhe os sujeitos mais diversos; lugar de espectros banais, constrói-se a partir de uma vasta ausência coletiva. Mas esta imaginação não é assim tão liberta como parece. A obsessão do mito ou do simbólico é apenas a expressão de uma obscura exigência de ordem permanente. Por nos sermos conservadores eficientes na história, o somos no imaginário: a ilegalidade é o véu que encobre alguma outra legalidade (BESSIÉRE, 2012, p. 316).

O marido de Bárbara é o sensor social representativo dessa “ordem permanente”. O seu trabalho é conter Bárbara, mantê-la viva e saudável, resiliente e amorosa, dentro de uma circunscrição a qual ele possa prover e dominar. A versão ilustrada do conto de Murilo Rubião trouxe-nos uma leitura ambivalente, sob perspectivas distintas. Duas composições autorais distanciadas no tempo-espaço e que refletem discursos que introduzem o leitor ao imanentismo de suas subjetividades. A Bárbara edificada no relato do marido ressoa como a mulher insensível e monstruosa, incapaz de corresponder aos sentimentos que lhes são consagrados. A Bárbara ilustrada por Marilda Castanha encerra em



seus contornos e preenchimentos ecléticos, em páginas em que reboam certa ancestralidade com ares carnavalescos, a mulher que se metamorfoseia em movimentos de construção e desconstrução, que cresce e desaparece, que se redime na sublimação de sua infantilidade latente.

O que aproxima as duas versões de Bárbara é que as suas representações não se deixaram conter no seu querer, no seu possuir, nas suas predisposições para pertencer a um mundo mais liberto e imaginativo. Mas não sem deixar sequelas. O fato é que o insólito em Bárbara rompe com o estabelecido e suscita leituras plurais em camadas passíveis de didatização.

O relato fantástico marca o ponto extremo da leitura individual, privada, sem justificação nem função coletiva explícita. Ele confirma a solidão do leitor, circunscreve sua liberdade ao domínio do imaginário, e completa a ruptura da literatura com a realidade. Em relação ao conjunto da cultura, o fantástico parece totalmente insignificante; ele deve ser tratado como índice de comportamentos intelectuais e estéticos atomizados, múltiplos e disparatados: sua leitura se torna exercício da separação, da diferença. Ele constitui a forma literária adaptada à multidão solitária (BESSIÈRE, 2012, p. 317).

O fantástico como leitura de solidão, de ruptura com a realidade, de separação, da diferença emudece, porque desestabiliza, surpreende, causa estranhamento e, certamente, por isso, acabou não sendo benquisto nos espaços escolares. Entenda-se solidão no que confere a hesitação diante do insólito, do inusitado, do reprimido, do surreal. Mas é uma solidão que põe o leitor em estado reflexivo, em alerta, em suspense para um agir e reagir pulsante em que o sonho, a imaginação, o nonsense, a criatividade e a criticidade darão vazão à sujeitos mais complexos, libertos, interativos e destemidos para o enfrentamento das adversidades do tempo e espaço sociais. Por tudo isso, o fantástico encontrará seu porto seguro no ensino de literatura nos meandros da escola. E assim o gosto encontrará o refrigério nas aulas de Literatura para satisfatória formação de jovens leitores cômicos de seu poder de perpetuar a arte e a cultura de um povo.

REFERÊNCIAS

ALAZRAKI, Jaime. ¿Qué es lo neofantástico? In: ROAS, David (Org.). **Teorías de lo fantástico**. Madrid: Arco/Libros, 2001. p. 265-282.

BAJOUR, Cecilia. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Solisluna Editora: São Paulo, 2023.

BESSIÈRE, Irène. O relato fantástico: forma mista do caso e da adivinha. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 9, dezembro de 2012.

CALVINO, Italo. **Assunto encerrado: Discursos sobre literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Castanha, Marilda. **A imagem narrativa no bosque da ficção**. Live, 07 out. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0u6Ljq_4B2M. Acesso em: 15 jan. 2026.

COLASANTI, Marina. Formas del realismo y el territorio de lo fantástico en la literatura infantil. **Revista Cuatrogatos**. Disponível em: https://cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_557.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.



DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**: cinema 2. Brasília: Editora Brasiliense, 1990.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1964.

GENS, Rosa. Enfrentando o horror: narrativas de susto para crianças e jovens In: GARCIA, Flavio; FRANÇA, Júlio; PINTO, Marcello de Oliveira. **As arquiteturas do medo e o insólito ficcional**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2013.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002, p. 955-985.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MATANGRANO, Bruno Anselmi; TAVARES, Enéias. **Fantástico Brasileiro**: o insólito literário do romantismo ao fantasismo. Curitiba: Arte & Letra, 2019.

OLIVEIRA, Adriano Messias de. A literatura fantástica na educação brasileira: preconceitos, desafios e esperanças. **Dialogia**, n. 26, p. 21–36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7339>. Acesso em: 15 set. 2025.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira**: das origens ao Romantismo. São Paulo: Cultrix, 2001.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**: aproximações teóricas. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

RUBIÃO, Murilo. **Bárbara**. Fortaleza: Maralto. 2020.

SOARES, Magda. "A escolarização da literatura infantil e juvenil". In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TURRION, Celia. **O contrato fantástico**. São Paulo: Livros da Matriz, 2023.

VAX, Louis. **A arte e a literatura fantásticas**. Lisboa: Arcádia, 1974.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo SP: Expressão Popular, 2024.



O BELO E O DRAMA NA LITERATURA PARA CRIANÇAS

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

UERJ

Sol Marins Cortez de Mendonça

UERJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*, lida de Oliveira (2003) empreende análise semiolinguística de obras representativas da literatura infantil em língua portuguesa e propõe a seguinte reflexão: “Se a criança precisa de um discurso previsível, como oferecer-lhe o artístico? Esse é o desafio dos criadores de literatura infantil” (Oliveira,, 2003, p. 21). Este artigo parte dessa questão e tem por finalidade apresentar leituras críticas de *A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende.

A investigação assume a premissa de que a literatura para crianças pode, e deve, abordar temas sensíveis e/ou com profundidade estética. A metodologia consiste em analisar linguístico-literariamente o *corpus* enquanto o referencial teórico considera, entre outros autores: Nilce Sant’Anna Martins (2012) e José Lemos Monteiro (2009), com relação à Estilística; Vincent Jouve (2002) e Daniel Pennac (1993), relativamente à Leitura; Ana Margarida Ramos (2021), na abordagem de temas fraturantes; Michèle Petit (2009) e José Nicolau Gregorin Filho (2011) com respeito à Literatura Infantil e Juvenil.

Nota-se aqui que as produções se destacam por aliarem apuro estético e profundidade temática e que não se deve furtar às crianças a experiência de leitura que contemple esses aspectos, sobretudo se considerarmos a escola como um cenário ideal para leituras mediadas.

APURO ESTÉTICO EM A ÁRVORE

A edição de *A árvore* que ora analisamos compõe o catálogo infantil da editora Global e encontra-se em sua quarta edição. Publicada pela primeira vez em 2010, pela editora Paulinas, trata-se de uma das últimas produções de Bartolomeu Campos de Queirós. Nela, o apuro técnico vem à tona, evidenciando o estilo do autor mineiro (cf. Rodrigues, 2023). Em 2011, essa obra recebeu o selo *Altamente Recomendável*, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

As ilustrações de Mário Caferio contribuem significativamente para a qualidade estética da composição poética sob análise. Nas quarenta páginas, flui um texto produtivo em recursos estilísticos. Sendo assim, nesta parte, pretende-se destacar a ocorrência de metáforas incomuns e as sinestesias, bem como o aproveitamento sonoro, a personificação, a metalinguagem, a iconicidade e, finalmente, a intertextualidade presentes no texto. As observações desta seção se efetivam primordialmente pelo viés da Estilística.

Segundo Martins (2012, p. 44), a estilística do som, também designada de estilística fônica ou fonoestilística, “trata dos valores expressivos de natureza sonora”. Monteiro (2009) sintetiza o pen-



samento de diversos teóricos, agregando comentários sobre fenômenos como imitação, ilustração e simbolismo sonoro. Martins (2012) informa que os fonemas constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva e poética.

Com relação ao uso do texto poético em sala de aula, Camara (2020, p. 124) menciona aspectos relacionados ao ritmo e à sonoridade como fatores de apreensão de atenção. Logo, são inegáveis tanto a extensão desse campo de estudos como a diversidade do aproveitamento fonológico observado em *A árvore*. Aqui, no entanto, limitamos a poucos exemplos

A seguir, a repetição de determinados fonemas simula o som característico das copas das árvores ao vento, descrito como “água correndo entre cascalho”, e o ruído estridente do violino e da estridulação do grilo, respectivamente:

Minha árvore tem uma copa redonda e crespa copiando o mundo. A brisa sopra nas folhas e faz ondas na superfície. O barulho das folhas parece água correndo entre cascalho (Queirós, 2018, p. 6).

Acho que grilo não canta, grilo grita. E grita tão alto que até violino guarda inveja (Queirós, 2018, p. 13).

As impressões sensoriais podem ser percebidas não apenas por meio dos recursos fônicos mas também por intermédio daqueles abarcados pela estilística da palavra. Em *A árvore*, observa-se a recorrência de uma metáfora resultante da comparação entre árvore e mar, a partir da semelhança da cor verde e dos sons emitidos por uma (barulho da copa) e por outra (barulho das ondas).

Minha árvore é casa para tantos passarinhos. Eles pousam, repousam nos galhos e cantam, ou ficam calados, para bem escutar o **mar**. Costuram ninhos, com as agulhas dos bicos, nas ondas do **mar** verde e escondem seus ovos em espumas (Queirós, 2018, p. 6, grifo nosso).

As cigarras se camuflam entre as cores do **mar** de folhas e soltam a voz. Só se vê seu canto correndo a tarde pela metade. Elas cantam a mesma canção todo dia, mas nossas conchas estão cheias do **mar**, e não escutam. É preciso esquecer o **mar** para escutar as cigarras. (Queirós, 2018, p. 12, grifo nosso).

Meus olhos passeiam pelas **marés** das folhas [...] (Queirós, 2018, p. 19, grifo nosso).

Os exemplos que seguem têm o objetivo de evidenciar a fluência sensorial ao lado dos casos de animismo ou personificação:

Lagarta é uma linha cautelosa. Anda devagarzinho, **olhando com todas as pernas** (Queirós, 2018, p. 14, grifo nosso).

Formiga nasce com o coração cheio de vontade de comer açúcar. Quando vejo as formigas correndo sobre o tronco da minha árvore, meu **coração coça** (Queirós, 2018, p. 17, grifo nosso).

Registre-se que as metáforas típicas para caracterizar animismo ou personificação ocorrem quando palavras que denotam ações, atitudes ou sentimentos humanos são atribuídas a seres inanimados. Para Othon Moacyr Garcia (2010, p. 113), há sinestesia “quando se cruzam sensações” (p. 114). Sendo assim, entende-se que, além de animismo ou personificação, há ocorrência concomitante de sinestesia em “olhando com todas as pernas” (Queirós, 2018, p. 14), por meio do cruzamento de sensação visual com tátil.



Além desses aspectos, no desfecho de *A árvore*, constata-se a admiração de um espectador pelo seu objeto de estudo:

Pelo muito que minha árvore me faz pensar, tenho por ela um respeito desmedido. Passo horas do meu relógio decorando as lições que minha árvore me ensina. Ela não sabe que é minha professora. Aliás, desconfio que minha árvore viva gratuitamente. Eu é que necessito dar sentido à sua existência. Com minha professora verde, eu aprendo que a liberdade me permite até viver num mesmo lugar, a vida inteira, contemplando uma árvore crescendo para o céu. (Queirós, 2018, p. 34).

Do trecho anteriormente apresentado, a criança provavelmente fará a leitura a partir do seu mundo, incluindo observar a natureza, frequentar a escola, perceber a passagem do tempo etc. Um leitor adulto poderá interpretá-lo como representativo da estima aprendiz e mestre. Uma outra leitura — metalinguística, portanto — permitirá associar *árvore* ao texto literário.

Convém, ainda, destacar a relevância da pontuação para a composição da iconicidade. Em “De repente ela se enche de mais botões que roupa de rainha. Depois, os botões — sem casa para morar — se abrem em flores.” (Queirós, 2018, p. 20), os travessões, “—”, isolam a sentença e, ao mesmo tempo, representam o orifício em que se inserem normalmente os botões de uma roupa, também denominados *casa*. Outros vocábulos do campo semântico de vestuários são observáveis proximamente a esse trecho, confirmando tal hipótese.

Por fim, segundo Costa Val (1991), a intertextualidade é um componente da textualidade e, de acordo com Paulino, Walty e Curry (1995, p. 21), trata-se de “um conceito operatório indispensável para a compreensão da literatura”. Na obra *A árvore*, identificou-se um caso de intertextualidade, remetendo à letra de canção “As rosas não falam”, de Cartola (cf. Rodrigues, 2023). Observe-se:

As flores são miúdas, amarelas e **falam perfume**. (Queirós, 2018, p. 20).

Queixo-me às rosas

Que bobagem as rosas não falam

Simplesmente as rosas exalam

O perfume que roubam de ti, ai

(*As rosas não falam*. Cartola)

As ilustrações em *A árvore* também evidenciam intertextualidade/intericonicidade e integram algumas das metáforas expressas pela parcela verbal, sobretudo a que compara árvore a mar (cf. Rodrigues, 2023).

Concluindo, para evidenciar o apuro estético observável em *A árvore*, buscou-se colocar em relevo, pelo viés da Estilística, a ocorrência de metáforas incomuns, as sinestesias, a personificação bem como o aproveitamento sonoro. Comentou-se, ainda, a metalinguagem, a iconicidade e, finalmente, a intertextualidade. Constata-se que não houve economia de recursos estilísticos nessa obra *para leitores com múltiplos níveis de leitura*.

TEMAS FRATURANTES, TEMAS QUE PULSAM

Na dissertação intitulada “Pelas veredas de Stella Maris Rezende: um olhar para *A mocinha do Mercado Central*”, Mendonça (2023) destaca o apuro com a linguagem aliado à escolha de temas



considerados de cunho sensível na literatura para crianças e jovens. Ana Margarida Ramos chama tais temas “fraturantes” as veredas pelas quais a escritora não hesita transitar. Portanto, pode-se afirmar que, na obra de Stella Maris Rezende evidencia-se a confiança na capacidade de seu leitor, investindo naquele como parceiro do jogo narrativo que é proposto.

Isso é percebido desde o início de sua produção, na década de 1980, considerada a mais profícua na produção de livros para crianças e jovens, com nomes de destaque como Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado e o conterrâneo, Bartolomeu Campos de Queirós. No início, as tramas de Rezende já traziam temas como o racismo, a luta de classes e o machismo, sublinhando-se sua necessidade de se afirmar identitariamente, defendendo, outrossim, as raízes culturais mineiras, apostando na língua que riscava o chão do cerrado e desenhava o contorno das montanhas das Gerais para revelar dramas (e tragédias, palavra que pulsa muitas vezes em seus textos), vividos por seus protagonistas.

ESCREVER E LER COMO UM ATO DE SOBREVIVÊNCIA

O livro *O último dia de brincar*, publicado em 1986, levou a crítica e ensaísta Laura Sandroni a observar que a mineiridade presente no livro *Alegria Pura*, cuja primeira edição se deu em 1988, remete o leitor a tempos bem anteriores à década em que o livro fora escrito, mostrando um traçado ainda inédito nos livros para crianças e jovens que conduz o leitor das metrópoles por veredas novas do Brasil aos leitores das metrópoles. Outro destaque são os nomes das personagens, (Sandroni, 1988, s.n.), tema que se destacará também em *A mocinha do Mercado Central*, livro de 2011, que traz a construção das identidades da protagonista como um dos assuntos centrais da trama. Além dos nomes, Sandroni sublinha a descrição dos ambientes repletos de referências de um outro tempo vivido, mas que pode ser resgatado pela ficção.

As cinco moças que Maurícia visita têm nome delicioso, mas raro para os leitores citadinos: Liló, Mazé, Isorina, Dileusa, Célide. A descrição das casas e dos ambientes faz-nos voltar a um tempo, aquele de nossos avós. São pés de antúrio e cheiro de pamonha, vasilhos de avenca e compotas caseiras, pés de couve ao lado de tanques de lavar roupa, tufo de cravos e doces de laranja azeda. (Sandroni, 1988, n.p.).

Roland Barthes, em aula inaugural no Colégio de França, em 1977, aborda o lugar de liberdade proporcionada pela linguagem através da literatura, enfatizando sua função subversiva, seu pendor a produzir a novidade, a ruptura com o que é usual na língua.

Entendo por *literatura* não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, essencialmente o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (Barthes, 2007, p. 16).

Em *Alegria Pura*, este mesmo ponto é refletido por Sandroni, que destaca o trabalho com a linguagem e a celeridade estilística, que realça a oralidade.

A linguagem é muito trabalhada e resgata, limpidamente, o dizer regional, pleno de graça em sua simplicidade e precisão. Em todos os detalhes está presente o Brasil interiorano, antigo, parado no tempo, contemporâneo do país urbano e frenético, mas ainda não contaminado por ele. (Sandroni, 1988, n.p.).



FRATURA E CENSURA

Em *Panorâmica das literaturas juvenis portuguesa e brasileira: um olhar sobre a contemporaneidade*, as professoras Ana Margarida Ramos e Diana Navas indagam: “existe uma obra especificamente juvenil? O que a distingue dos textos destinados às crianças e aos adultos?” (Ramos; Navas, 2019, p. 137). Segundo as professoras dividem a produção brasileira e portuguesa contemporâneas em duas vertentes (as narrativas de fantasia e as obras que contam histórias que denominamos reais ou possíveis de terem acontecido, que sequencialmente ganharão outras subdivisões, como as narrativas que apresentam situações do dia a dia, cujos conflitos podem ser resolvidos por meio do diálogo; e em um segundo grupo estariam histórias com foco em conflitos de ordem político-social, mostrando a realidade de forma direta, “sem idealizações”. Estas tramas políticas estão sendo consideradas pelas autoras como temas fraturantes, uma vez que não faziam parte do repertório de conversas entre jovens. Entretanto, ressaltam elas que, com o tempo, os jovens estão cada vez mais expostos à informação e, por isso, temas como as ditaduras e as guerras constituem uma tendência na literatura contemporânea, no Brasil e em Portugal. Outro fator que elas consideram relevante é que a literatura não deveria ser um campo de alienação sob o risco de desinteressar plenamente alguns leitores.

O professor Gregorin Filho (2011), há mais de uma década, já notava que a literatura para jovens teve de se adaptar e trazer para o campo da literatura, inclusive nas mediações escolares, temas que anteriormente eram “ocultados na educação, como a violência e suas múltiplas manifestações, a densidade cultural do povo brasileiro, a sexualidade, as consequências do uso de drogas” (Gregorin Filho, 2011, p. 46).

É mais do que necessário que essas mudanças sejam notadas e apoiadas no campo da educação, pois toda leitura deveria poder ser questionada. Mais do que nunca, os temas classificados como infantis e juvenis trazem enredos com questões que nem o público adulto está preparado para enfrentar, que muitas vezes incomodam, como histórias que abordam a morte, questões de gênero e de relações homoafetivas, que só fazem mal aos preconceituosos de plantão e o racismo estrutural, naturalizado e, ao mesmo tempo, reiteradamente negado pela sociedade.

Há aqui duas questões que podem ser levantadas. A primeira, apontada pela professora Rosa Cuba Riche (2010, p. 150) que “poucas publicações conseguem atingir uma qualidade literária ao tratar temas tão delicados como a morte, a separação dos pais, a nova organização familiar, a perda, o assassinato, o estupro, a pedofilia, a gravidez na adolescência, entre outros”. A segunda levantada por Michèle Petit que nos lembra o quanto a leitura única, padronizada é perigosa e enganosa. Cada leitor tem suas referências de mundo, experiências e referências. Não menosprezar a capacidade da criança dialogar com uma obra literária é o primeiro passo

A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL

Sobre a presença dos temas delicados em sua obra, vamos ficar com as palavras de Stella Maris Rezende em entrevista concedida à Sol Mendonça em razão de sua dissertação. Ela defende que a literatura seja uma conversa íntima com a alma humana e que todas as crianças encaram situações difíceis, que podem ser amenizados com a leitura de uma obra de ficção, com uma linguagem específica e simbólica.

“Por meio da literatura é que se pode ter a maneira mais bonita, mais artística, mais humana, mais generosa de fazer com que as crianças e os jovens entendam as dificuldades da vida e possam lidar com essas dificuldades. De uma maneira encantadora, emocionante, que faça rir, refletir, sonhar, que atice a imaginação, a coragem de lutar, de mudar as coisas. A literatura tem essa força”.

Michèle Petit vem nos lembrar de nossa individualidade como leitores, com reações únicas, que acontecem no momento da leitura de uma história que não será absorvida por todos da mesma forma.

[...] O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2009, p. 29).

A questão da construção da identidade é um dos pontos centrais na obra *A mocinha do Mercado Central*. Primeiro livro de uma série de seis títulos dedicado a crianças e jovens, ele é o mais curto em tamanho. O enredo passeia pelo tema da violência contra a mulher, retomando o episódio do estupro da mãe da protagonista por vários pontos de vista. Desta forma o leitor e a leitora vão passeando por óticas diferentes e diversas.

Na primeira vez, Bernardina narra o episódio com sentimentos de compaixão e empatia pelo homem que atentou contra ela, característica se reflete na filha, Maria Campos quando ela encontra o pai na pousada. Na segunda vez, o ponto de vista narrado é o da mulher violentada. Na terceira menção, Maria Campos e sua vizinha Valentina Vitória estão conversando, mas o ato criminoso não é mencionado nem por uma nem por outra personagem. Em outra passagem fundamental do livro, já quase em seu desfecho, a protagonista Maria Campos receberá mais uma vez uma notícia que pode remeter ao leitor e à leitora a fragilidade da situação da mulher no Brasil, que registrou quase mil crimes de feminicídio entre janeiro e dezembro de 2025.

As mulheres, de fato, têm destaque em *A mocinha do Mercado Central*, a começar pelo fato de que a protagonista se multiplica, camaleonicamente, mudando de nome e de personalidade. São elas: Zoraida, Teresa, Simone, Nídia, Gilda, Selma e, novamente, Maria Campos.

Como afirma o professor Gustavo Bernardo (1999, p. 143), é na ficção que o leitor tem contato consigo (“na dor lida”), não aquela que ele já tinha anteriormente à leitura, mas “outra – aquela que ainda não tinha e que, por um efeito de perspectiva empresta sentido à dor primeira, à dor que não fazia sentido”. Essa é a viagem que a literatura nos proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura para crianças e jovens não deveria jamais ser um campo de alienação sob o risco de desinteressar plenamente seu público-alvo. Como nos lembra Maria Tereza Andruetto (2012, p 54), precisamos da literatura para sair de nós e, ao mesmo, para nos enxergarmos através das experiências do outro, de mundos que só existem na ficção. A maneira como o leitor vê é individual, como uma digital – não há duas idênticas.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





As obras *A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós, e *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende, analisadas neste artigo, não subestimam a inteligência nem a sensibilidade do leitor infantil. Carregada de poesia e linguagem simbólica, a *Árvore* reafirma o texto poético como um espaço de contemplação, aprendizagem e metalinguagem.

As duas produções se destacam por aliarem apuro estético e profundidade temática, seja pela linguagem que os autores utilizam ou por permitirem leituras subjetivas por leitores de várias faixas etárias e singularidades.

Enquanto Bartolomeu Campos de Queirós apresenta elementos estilísticos como metáforas, sinestesias, personificação, musicalidade, iconicidade e intertextualidade que se apresentam como fatores de apreensão de atenção do leitor com múltiplos níveis de leitura, Stella Maris Rezende, em *A mocinha do Mercado Central*, traz temas como a violência contra a mulher, a depressão na infância e as múltiplas identidades da protagonista.

Podemos destacar também que não se deve furtar às crianças a experiência de leitura que contemple esses aspectos. Enquanto obras artísticas, as duas obras emocionam adultos e crianças – quer pela beleza estética, quer pelo apelo dramático.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. *In*: JOBIM, José Luís (org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 135-169.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Poesia na sala de aula: por que não?. *In*: MICHELLI et al. (Orgs.). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores**: reflexões, críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, p.122-133.

CARTOLA. As rosas não falam. Um mundo melhor. Intérprete: Beth Carvalho. RCA Victor, 1976. LP. CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo, Editora UNESP, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

MENDONÇA, Sol Marins Cortez de. **Pelas veredas de Stella Maris Rezende: um olhar para A mocinha do Mercado Central** / 125f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**: manual de análise e criação do estilo literário. 2. ed. Petrópolis: 2009.



OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURRY, Maria Zilda. **Intertextualidades**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. **Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico**. São Paulo: EDUC, 2019. *E-book*.]

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. Ilustração de Laurent Cardon. São Paulo: Globo, 2011b.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Ângelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas histórias. Campinas: Mercado de Letras (Associação de Leitura do Brasil), 1998.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A árvore**. Ilustr. Mario Cafiero. 4. ed. São Paulo: Global, 2018.

RODRIGUES, Ana Paula Oliveira Macri. **A árvore, de Bartolomeu Campos de Queirós**: experiência afetiva e multissensorial para quaisquer leitores. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O COMING OF AGE EM *THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER* (1999): JUVENTUDE, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Érica Sousa Torres

Universidade Estadual do Piauí

Ana Karynne Belchior Carneiro

Universidade Estadual do Piauí

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A concepção de infância e juventude nem sempre existiu da maneira como é compreendida hoje. Enquanto a ideia de infância começou a se consolidar no século XVIII, a definição de juventude é ainda mais recente, sendo abordada de forma sistemática apenas a partir da década de 1930. Ao longo da história da literatura, o Romance de Formação (*Bildungsroman*) tem desempenhado um papel essencial na representação das transformações psicológicas e sociais da juventude. Obras clássicas do gênero exploram o amadurecimento do protagonista em meio a desafios e aprendizados, um elemento que se mantém relevante, ainda que ressignificado, na literatura juvenil contemporânea. Para compreender a forma como essa tradição literária evoluiu é fundamental analisar suas origens e transformações ao longo do tempo. Surgido na Alemanha no século XVIII, o *Bildungsroman* tradicionalmente acompanha o crescimento intelectual e emocional de um jovem protagonista, sendo marcado por experiências que moldam sua visão de mundo. Na literatura contemporânea, essa estrutura se expande no *Coming of Age* dos romances da categoria *Young Adults*, que enfatiza não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também a influência de fatores sociais e culturais no processo de amadurecimento.

A literatura reflete essas transformações na percepção da juventude ao longo do tempo, e algumas obras se destacam por sua representação autêntica dessa fase da vida. *The Perks of Being a Wallflower* (1999), de Stephen Chbosky, exemplifica essa evolução ao incorporar os fundamentos do *Bildungsroman* dentro da estrutura do *Coming of Age*, enfatizando as complexidades do amadurecimento psicossocial. Ao lado de *The Catcher in the Rye*, de J. D. Salinger, *The Perks* é frequentemente considerado uma das mais sinceras representações da adolescência nas últimas décadas. Desde sua publicação, o romance conquistou um lugar de destaque entre os leitores jovens, oferecendo um retrato franco e sensível da juventude americana contemporânea. No entanto, a obra também se tornou uma das mais banidas da atualidade devido à abordagem de temas considerados controversos (ou fraturantes), como abuso sexual, uso de drogas e homossexualidade. Apesar das tentativas de censura, o livro mantém sua relevância e continua a fascinar leitores jovens, consolidando-se como um marco na literatura juvenil.

Essa discussão destaca a relação entre questões sociais e desenvolvimento pessoal em *The Perks*, o que nos leva ao problema de pesquisa que centraliza o presente trabalho: De que maneira *The Perks*



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





of *Being a Wallflower*, de Stephen Chbosky, incorpora e ressignifica as características do Romance de Formação ao refletir sobre os dilemas do amadurecimento psicossocial na literatura juvenil contemporânea? Para que possamos chegar a conclusões completas sobre o processo de amadurecimento de Charlie, protagonista da obra, antes precisamos analisar a obra considerando as características estruturais e temáticas do gênero Romance de Formação em sua forma tradicional *versus* o *Coming of Age* contemporâneo.

REVISÃO DE LITERATURA

A criação da literatura juvenil foi impulsionada tanto pela receptividade do público quanto pelas novas concepções de “juventude” que surgiam nas sociedades pós-industriais. Além disso, seu desenvolvimento está atrelado à construção cultural do início do século XIX e à maneira como os anseios de proteção dos adultos em relação às crianças refletiram nas produções literárias – um cuidado que, por sua vez, deriva da configuração das relações familiares no século XVIII. Como consequência, essa literatura preserva um tom nostálgico, reproduzindo fórmulas narrativas bem-sucedidas em gerações anteriores, como as aventuras (Ceccantini, 2021).

Tanto na literatura infantil quanto na juvenil, há uma preferência por histórias em que a protagonista se afasta da sociedade e estabelece contato direto com uma natureza exótica, retratada por cenários misteriosos e intocados pela intervenção humana. Assim, sob a ótica de uma cultura pós-industrial, observa-se que o retorno ao clássico, a exploração do rito de passagem e as alusões textuais evidenciam os sentimentos de solidão e individualismo compulsivo vivenciados por uma juventude que cresceu imersa na era das máquinas (Navas; Ramos, 2021).

A criação de uma literatura voltada para o público jovem pode ser analisada a partir dos princípios da literatura infantil, considerando sua adaptação para leitores em um estágio mais avançado de desenvolvimento cognitivo. No entanto, é comum que obras com forte apelo popular sejam erroneamente classificadas sob os rótulos de “literatura infantil e juvenil” ou “literatura infantojuvenil”. Essa categorização ampla ocorre, em grande parte, por razões mercadológicas, o que dificulta a distinção entre as produções destinadas a crianças e aquelas voltadas especificamente para jovens (Ceccantini, 2021).

Observa-se que, em termos de definição, a juventude surgiu como um conceito intermediário, relacionado à dificuldade de enquadrar aqueles que deixaram a infância, mas ainda não podem ser considerados adultos. Ana Margarida Ramos e Diana Navas (2016) compreendem a juventude como englobando a faixa etária dos 11 aos 16 anos. No entanto, por se tratar de um conceito que varia conforme o desenvolvimento de um espaço social destinado aos jovens, entende-se que, na atual era tecnológica e seus impactos no bem-estar social, a juventude pode se estender até os 18 anos, como no caso da maioridade penal no Brasil, ou até os 21, mas, na prática, as convenções sociais costumam considerar jovens até os 25 anos.

No mercado editorial, há esforços para classificar a literatura conforme a faixa etária dos leitores, especialmente porque a chamada literatura de fronteira atende a um público em diferentes estágios de desenvolvimento da leitura — desde os primeiros passos na interpretação textual até a conquista da autonomia crítica. Segundo Ana Margarida Ramos e Diana Navas (2016, p. 75), “a literatura juvenil

é de extrema relevância na formação do jovem leitor que já passou pelo processo de alfabetização, mas que ainda precisa desenvolver suas competências no uso da língua”. Dessa forma, essa literatura engloba diversos aspectos do aprendizado, sendo útil tanto para adolescentes que estão aprimorando a leitura individual quanto para aqueles que começam a construir uma consciência crítica sobre os textos que consomem.

No Brasil, autores como Olavo Bilac e Monteiro Lobato eram referência na literatura infantil e juvenil. No entanto, foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que escritores como Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Álvaro Cardoso Gomes e Ary Quintella começaram a desenvolver narrativas inovadoras, consolidando a literatura juvenil nacional e abrindo caminho para nomes como Laura Bergallo, Luís Dill, Heloísa Pietro, Caio Riter, entre outros. Sob uma perspectiva socio-histórica, a literatura juvenil no Brasil tem suas raízes na transição da monarquia para a república, período em que surgiram edições literárias voltadas para um público mais amplo, ávido por cultura. As primeiras publicações eram, em grande parte, adaptações de clássicos estrangeiros, uma vez que havia uma escassez de autores brasileiros dedicados à literatura infantil e juvenil. Somente com o avanço da crítica modernista, Monteiro Lobato emergiu como um autor fundamental, influenciando o mercado editorial e conquistando o interesse das crianças pela literatura.

Martha (2011) configura essas novas narrativas do seguinte modo:

Como as narrativas infantis, as agora consideradas juvenis apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores. Com linguagem questionadora de convenções e normas, técnicas mais complexas de narrar, as obras contemporâneas tratam de assuntos anteriormente proibidos a leitores mais jovens – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades – temas que podem levar à sistematização, ainda que precária, das linhas mais evidentes da produção contemporânea: amorosa, fantasia, psicológica (introspectiva), suspense e/ou terror, policial, realismo cotidiano ou denúncia, folclore, histórica, entre outras. (Martha, 2011, p. 15)

O escape, o valor do rito iniciático e a imaginação são elementos centrais na literatura juvenil, explorados de forma recorrente devido à permanência da necessidade de magia, um traço herdado da literatura infantil. Como resultado, há uma forte inclinação por livros de fantasia, nos quais a realidade cede espaço para mundos medievais, aventuras intergalácticas e interações com culturas e ecossistemas fantásticos.

O desejo de “fuga” por meio da leitura está diretamente ligado às características do estilo de vida imposto pela sociedade pós-industrial, marcada pelos grandes centros urbanos, pela limitação dos anseios de liberdade e pela concepção de que tudo pode ser categorizado em classes. Enquanto a leitura pode ser uma busca por conhecimento, ela também pode servir como uma forma de distração e escape — duas atividades distintas. A pesquisadora francesa Michèle Petit, em *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013), observa que jovens oriundos de famílias com menos recursos financeiros encontraram nos livros uma maneira de explorar o mundo sem precisar sair do lugar. Para esses leitores, o livro se torna um instrumento de construção identitária, como foi o caso de Matoub, filho de imigrantes analfabetos, cuja experiência de leitura ilustra esse fenômeno: “[...]”



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





o que me interessa é experimentar uma emoção, sentir-me próximo de outras pessoas que podem sublimar pensamentos que eu posso ter” (Petit, 2013, p. 107).

Na ficção, o leitor encontra espaços de pertencimento que ultrapassam as barreiras de sua bolha social, como ocorre com os jovens da primeira geração de imigrantes — temática abordada por Michèle Petit em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008). A autora discute a relação contemporânea dos jovens com a leitura, considerando as diversas realidades sociais em que estão inseridos. Por meio de entrevistas com leitores de diferentes classes sociais, Petit analisa como a literatura atua como um elo entre a cultura dos pais e a vivência diária desses adolescentes. Segundo a autora, a ficção aproxima esses dois mundos: aquele que os pais descrevem com nostalgia e aquele no qual os jovens realmente vivem — “por meio da leitura, e em particular da biblioteca, alguns (jovens) fazem descobertas graças às quais o fato de serem originários de duas culturas é sentido mais como uma riqueza e menos como um sofrimento” (Petit, 2008, p. 89).

Em sua introdução para *Livro juvenil: estética, crítica e experiência literária* (2021), Ceccantini aponta que, ao observar o que é comercializado e consumido pelos jovens atualmente, percebemos o surgimento de novas classificações editoriais, como o *Young Adult* (jovem adulto). Esse termo editorial enquadra narrativas que abordam questões como sexualidade, identidade pessoal, discriminação e relações familiares, funcionando como uma espécie de renovação da era *chick-lit* dos anos 1990 e 2000.

O *Young Adult*, como o próprio nome sugere, é voltado para leitores em transição para a vida adulta, trazendo temáticas mais complexas e conectadas ao impacto do meio social na construção psicológica dos protagonistas. Um exemplo marcante dessa categoria é *As vantagens de ser invisível* (*The Perks of Being a Wallflower*), do roteirista, produtor e escritor estadunidense Stephen Chbosky. Lançado em 1999 e relançado em uma edição comemorativa recentemente, o livro acompanha Charlie, um adolescente introspectivo que narra, em tom diarístico, sua experiência no primeiro ano do ensino médio após o suicídio inexplicável de seu único amigo. A sensibilidade de Charlie, sua maneira peculiar de enxergar o mundo e os traumas de abuso vivenciados na infância, que ressurgem durante seu processo de luto, tornam as temáticas fraturantes da obra ao mesmo tempo impactantes, reconfortantes e instigantes para o leitor adolescente.

O título original em inglês aprofunda as camadas temáticas exploradas no livro. O termo *the perks* (as vantagens) reflete o conformismo inicial de Charlie com sua solidão e sua dificuldade de se encaixar em grupos sociais devido a interesses que divergem dos padrões populares. Ao longo da narrativa, fica evidente que sua fobia social, resultante dos abusos vividos na infância, dificulta sua interação com os colegas de sua idade. Enquanto os mais jovens enxergam sua sensibilidade como ingenuidade, os mais velhos interpretam suas ideias como reflexo de um “adolescente cortês”. Já a expressão *being a wallflower* (ser um papel de parede) explora a ideia da invisibilidade de Charlie, um observador nato que, por não conseguir se conectar plenamente com os jovens ao seu redor, assume uma postura passiva. Esse aspecto se manifesta nas cartas que ele escreve – que funcionam como um diário endereçado a um destinatário desconhecido – nas quais registra as emoções e dilemas de seus amigos, mas raramente compartilha os próprios sentimentos.

Além disso, compreende-se, em primeira leitura, que o processo simbólico de desenvolvimento identitário do protagonista ocorre por meio da estrutura epistolar, que molda a narrativa. Embora



escrita em formato de cartas endereçadas a um destinatário desconhecido, a obra constrói um espaço social no qual o protagonista registra, avalia e delibera sobre sua posição no mundo. Charlie, personagem central da obra, interage com seu ambiente. Ele se comporta como um *wallflower*, um observador passivo que aprende com aqueles ao seu redor, mas evita se tornar um participante ativo da comunidade. Essa passividade é reforçada pela maneira como Charlie se define: como escritor e leitor, alguém cuja experiência se concentra na reflexão interna, sem impactar diretamente o mundo exterior, já que sua escrita nunca é apresentada para os outros. Assim, sua tentativa de compreender e se adaptar à realidade se dá por meio da análise e da introspecção, em vez da ação direta e da experiência prática. Ele é, sobretudo, um pensador, não um agente de mudança.

No caso de *The Perks of Being a Wallflower*, o amadurecimento de Charlie é apresentado de maneira singular por meio da estrutura epistolar, que não apenas conduz a narrativa, mas também funciona como um espaço simbólico para a autoexpressão do protagonista. Ao registrar seus pensamentos em cartas, Charlie elabora suas emoções, reflete sobre sua posição no mundo e constrói sua identidade, tornando o ato da escrita parte essencial de sua jornada. Dessa forma, a obra não apenas preserva elementos essenciais do *Bildungsroman*, mas os ressignifica ao incorporar uma abordagem mais introspectiva e subjetiva, alinhada às inquietações da juventude contemporânea.

ANÁLISE DA OBRA

Ao abordar *The Perks of Being a Wallflower* sob a perspectiva do romance de formação contemporâneo, deparamo-nos com uma narrativa que, ao mesmo tempo em que preserva a essência da jornada de amadurecimento, desafia e expande os limites tradicionais do gênero. A investigação proposta neste estudo buscou compreender como a trajetória de Charlie, marcada por angústias, descobertas e relações interpessoais, ressignifica as bases clássicas desse tipo de romance à luz das experiências juvenis atuais. A análise dos dados revela que a obra de Stephen Chbosky não apenas reitera os temas centrais do processo de formação, mas também incorpora novas inquietações da contemporaneidade, como a saúde mental e o pertencimento, estabelecendo um diálogo entre literatura e sociedade.

The Perks é um romance epistolar, ou seja, construído inteiramente a partir de cartas. A narrativa, no entanto, é unilateral: acompanhamos apenas as cartas que Charlie escreve, sem nunca conhecer a pessoa a quem ele às envia. Dessa forma, as cartas funcionam mais como um diário íntimo do que como uma verdadeira troca de correspondências. Nesse sentido, a estrutura do romance lembra *O diário de Anne Frank*, no qual Anne dirige seus relatos a uma amiga imaginária chamada “Kitty”. Em *The Perks*, embora Charlie enderece suas cartas a um “destinatário confiável”, fica claro que seus escritos são, na verdade, uma conversa consigo mesmo – e com o leitor. Esse formato aproxima quem lê da história, criando a sensação de que qualquer pessoa poderia ser o confidente de Charlie, provocando a reflexão sobre como cada um responderia às suas confissões.

Muitos estudiosos atribuem o crescimento pessoal de Charlie ao valor terapêutico da escrita de cartas. Emily Wasserman (2003, p. 50) observa que “Charlie uses letter writing to reflect on his own and others’ lives, as well as to recognize and come to terms with his past and its implications for the future”. Embora concorde que a escrita promove a autorreflexão em Charlie, acredito que os estudo-



sos deixam de considerar o papel fundamental que seus relacionamentos desempenham tanto em dificultar quanto em favorecer sua recuperação e amadurecimento. Por ser um ato social, a escrita de cartas envolve outras pessoas no processo de recuperação de Charlie, estimulando sua interação com o mundo ao seu redor. Assim, o romance juvenil de Chbosky ressalta a importância dos laços familiares, das amizades e dos relacionamentos amorosos no desenvolvimento dos adolescentes.

Percebemos que Charlie emprega a empatia adquirida ao viver como um *wallflower* para se tornar um confidente confiável, tanto para seus novos amigos, quanto, em um momento específico, para sua irmã, que enfrenta a necessidade de realizar um aborto em decorrência de seu relacionamento abusivo. No entanto, para ajudá-la de fato, ele precisa sair de sua posição de observador e participar ativamente dos acontecimentos, conduzindo-a até a clínica e de volta para casa. Charlie percebe que algo está errado entre sua irmã e o namorado enquanto observa discretamente uma briga entre os dois durante o baile da escola Sadie Hawkins. Ainda assim, o diálogo entre os irmãos não se constrói em torno de conselhos ou julgamentos: a irmã simplesmente informa sua decisão de realizar um aborto e solicita a ajuda de Charlie, que a oferece sem questionar suas escolhas ou tentar dissuadi-la. Ele se posiciona como um apoio físico e emocional silencioso, respeitando a autonomia da irmã.

Apesar de aceitar a decisão dela, Charlie é profundamente impactado pelo episódio. A situação desperta memórias de infância, especialmente porque foi sua irmã quem, ainda quando eram crianças, lhe explicou pela primeira vez sobre sexo. Recordações de sua tia Helen começaram a emergir nesse momento, ainda sem um viés sinistro, pois Charlie continua reprimindo a lembrança dos abusos sofridos. No entanto, essas memórias acrescentam complexidade às suas emoções em relação à sexualidade e à infância, como podemos compreender a partir do seguinte fragmento da obra:

Quando pensei nisso, comecei a chorar. Mas não deixei que ninguém visse, porque, se deixasse, eles podiam me impedir de levá-la para casa, e podiam ligar para meus pais. E eu não podia deixar que isso acontecesse porque minha irmã estava contando comigo, e foi a primeira vez que alguém precisou de mim para alguma coisa. Quando percebi que foi a primeira vez que chorava desde que tinha prometido à tia Helen não chorar, a não ser que fosse por uma coisa importante, tive de sair um pouco, porque não consegui mais esconder o choro. (Chbosky, 1999, p. 128)

Mesmo abalado, Charlie demonstra força interior e amor pela irmã, esperando por ela no carro – espaço simbólico de conexão e amadurecimento ao longo da narrativa. É no carro que Charlie cria laços importantes, como aqueles que compartilha com os amigos Patrick e Sam ao atravessar túneis. Assim, ao assumir o volante, Charlie não apenas conduz fisicamente o trajeto, mas também dá sinais de seu próprio crescimento, assumindo o controle e a responsabilidade pela própria vida.

Em diferentes momentos do romance, percebe-se que o silêncio é algo espontâneo para Charlie. Pequenas cenas revelam a associação entre o silêncio e a guarda de segredos: as pessoas confiam nele justamente por sua postura reservada; Charlie observa tudo ao seu redor, mas evita julgamentos. Por isso, torna-se alguém em quem é fácil confiar para manter segredos. No entanto, há situações em que ele não entende completamente o que está acontecendo – não consegue interpretar totalmente os acontecimentos. Em certo trecho, Charlie compartilha com seus amigos a lembrança da única festa de que participou, por volta dos 12 anos, organizada em sua casa por seu irmão mais velho. Durante a festa, o irmão pediu que ele ficasse em um dos quartos até o término do evento.



Em determinado momento, um casal entrou no cômodo, ignorou a presença de Charlie e começou a se beijar. Enquanto relata o episódio, Charlie descreve as reações da garota às investidas do rapaz, mostrando-se cada vez mais desconfortável com a situação. É através do escrever em suas cartas que Charlie se dá conta de que foi testemunha de uma violência sexual, ainda que isso tenha acontecido anos antes, foi somente naquele momento que ele foi capaz de assimilar o evento.

Sobre a assimilação de traumas e violências, a relação entre Charlie e sua tia Helen é, provavelmente, a mais complexa apresentada no romance. Helen faleceu no Natal, no dia em que Charlie completava 7 anos, após sair para comprar o presente dele — um acontecimento que o faz carregar um sentimento de culpa sempre que essa época do ano se aproxima. Ao lembrar esse dia, Charlie compartilha com o leitor parte de sua história pessoal e revela indícios de suas dificuldades relacionadas à saúde mental, pois o garoto demonstra um misto de afeição e repulsa à sua tia, que o abusou sexualmente, mas que mesmo assim ainda era a sua pessoa favorita em todo o mundo.

É ao confrontar sua experiência traumática e lidar com suas implicações que Charlie realmente começa a se desenvolver como um indivíduo com identidade própria. Nas cartas finais, fica evidente que Charlie alcançou um novo nível de maturidade ao encarar conscientemente o trauma do passado. Ele não apenas perdoa tia Helen, mas também passa a exercê-la com empatia. Reconhece que por um tempo a culpou e sentiu raiva, mas entende, por fim, que lembrar do que aconteceu é importante — ainda que essa dor não resuma quem ele é. O trauma integra sua trajetória, mas não define sua identidade.

Entende-se que *The Perks of Being a Wallflower* manifesta todas as características do romance de formação, integrando a sua estrutura formal com os temas contemporâneos, assim, encontramos em Charlie a repaginação de uma vertente literária que ainda se manifesta para os jovens leitores do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar como a literatura juvenil realista dos Estados Unidos aborda experiências traumáticas, considerando tanto os traços do romance de formação quanto as expectativas dirigidas ao público jovem. Para isso, partiu-se de uma reflexão sobre o que caracteriza a literatura juvenil — não como um gênero literário, mas como uma categoria ampla, capaz de abranger múltiplos gêneros narrativos. Ao longo dessa investigação, tornou-se evidente que não há consenso entre os estudiosos sobre uma definição única e precisa. Diante disso, optei por articular diferentes perspectivas teóricas dentro do campo da literatura *Young Adult*, como é o caso do *coming of age* e *bildungsroman*.

Ao longo desta pesquisa, foi traçado um percurso da literatura juvenil que evidenciou a influência do *bildungsroman* alemão e a maneira como diferentes culturas o reinterpretam, dando origem a novas formas do romance de formação. Em essência, essas obras narram o amadurecimento do protagonista, cujo crescimento pessoal é o eixo central que guia a história. Charlie é apresentado no início da narrativa como um garoto tímido, ingênuo e alheio ao impacto que causa nos outros, assumindo para si o papel de invisível. Ao longo da narrativa, entretanto, ele vai se permitindo viver

novas experiências, abrindo-se gradualmente para o mundo e aprendendo a se envolver mais ativamente, enquanto desenvolve a capacidade de reconhecer e comunicar seus sentimentos.

Conclui-se, portanto, que o romance de formação, especialmente dentro da literatura juvenil realista, se revela como um espaço essencial para a construção da identidade e para o enfrentamento de experiências traumáticas. Ao explorar o amadurecimento dos personagens, como no caso de Charlie, essas narrativas oferecem não apenas uma jornada de autoconhecimento, mas também uma reflexão profunda sobre os processos de superação e os desafios que os jovens enfrentam na construção de sua própria identidade. O romance de formação, ao tratar de questões universais como a busca por sentido e pertencimento, reafirma o papel transformador da literatura juvenil, que vai além do simples entretenimento, tornando-se uma ferramenta de reflexão, desenvolvimento e compreensão do mundo para os jovens contemporâneos.

REFERÊNCIAS

CHBOSKY, Stephen. *The perks of being a wallflower*. New York: MTV Books, 2010.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. *A narrativa juvenil brasileira contemporânea: do mercado às instâncias de legitimação*. **Revista Interfaces**, v. 2, n. 2, p. 12-21, 2011.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. *Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico*. São Paulo: EDUC, 2021.

WASSERMAN, Emily. *The epistolary in young adult literature*. **ALAN Review**, 30(3), 48–51.v30i3 .a .12. 2003. Acessado em: 26 de abril de 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21061/alan>.



O LUGAR DA TANATOPEDAGOGIA NA LITERATURA INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES EM EXERCÍCIO E EM FORMAÇÃO

Rah Abreu Amado Jasper Soares

Universidade da Região de Joinville (Univille)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A MORTE COMO TEMA FORMATIVO E A LITERATURA COMO MEDIAÇÃO SENSÍVEL

A escola, enquanto espaço de formação humana, é atravessada pelas experiências do viver e do morrer, embora a morte, o luto e a finitude ainda sejam, em grande medida, silenciados ou tratados como interditos pedagógicos. Na literatura infantil e juvenil, esses temas costumam ser considerados “polêmicos” ou “tabu”, gerando receios quanto à sua abordagem, o que revela menos uma impossibilidade formativa e mais a ausência de preparo teórico e emocional para lidar com dimensões constitutivas da existência. Enquanto arte da linguagem, a literatura configura-se como espaço privilegiado para a elaboração simbólica da dor e da ausência, uma vez que possibilita atribuir sentidos às experiências difíceis por meio da mediação estética.

É nesse horizonte que se insere a *tanatopedagogia*, conforme Grzybowski (2009) e Incontri e Santos (2011), compreendida como educação para e sobre a morte e os lutos, não como pedagogia da morbidez, mas como pedagogia da vida. Articulada ao *letramento literário* (Cosson, 2021; Saraiva, 2019), essa perspectiva reconhece na literatura infantil um campo privilegiado de mediação ética e sensível, capaz de respeitar os tempos psíquicos das crianças e a complexidade de suas construções cognitivas acerca da morte, conforme indicam os estudos de Torres (1979), fundamentados em Piaget.

Falar de morte na escola implica também tocar nas próprias histórias de perda e luto dos educadores, o que evidencia a urgência de uma formação docente que contemple a dimensão emocional da prática pedagógica. Ao ser incorporada aos processos formativos, a tanatopedagogia convoca o professor a reconhecer-se como sujeito atravessado pela finitude, deslocando a docência de um lugar exclusivamente técnico para um campo de cuidado, escuta e humanização. Tal compreensão dialoga diretamente com Freire (2021b), ao conceber a educação como prática de liberdade e encontro entre sujeitos históricos, constituídos por suas dores, esperanças e experiências.

É nesse campo que se insere o presente artigo, cujo objetivo é refletir sobre a mediação de temas polêmicos, especialmente a morte e o luto, na formação de professores, a partir de uma experiência formativa fundamentada na interseção tanatopedagogia e letramento literário. O trabalho toma como objeto a oficina *O lugar da Tanatopedagogia na Literatura Infantil*²², concebida como espaço de escuta, partilha e construção coletiva de saberes, na qual a literatura infantil foi utilizada como mediadora simbólica para a discussão de perdas, finitude e elaboração emocional. Importa destacar

22 Oficina ministrada durante o evento Abril Mundo (Univille/PROLIJ, 2025);



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





que a oficina constituiu-se como desdobramento direto da investigação de mestrado²³ desta pesquisadora, que fundou o conceito de *tanatoletramento literário* (Soares, 2025), originalmente desenvolvido no contexto do Ensino Médio e, neste estudo, deslocado e ressignificado para a formação docente e para o campo da literatura infantil, configurando-se como continuidade metodológica e formativa dessa investigação.

Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa. As falas dos participantes²⁴ da vivência formativa, colhidas mediante autorização por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram organizadas a partir de cinco questões norteadoras que buscaram mobilizar tanto a dimensão pessoal quanto a pedagógica da experiência: “Com qual(uais) lembrança(s), leitura(s) ou perda(s) pessoais esta oficina me conectou? Como isso pode influenciar minha prática docente?”; “O que aprendi hoje que preciso levar para minha sala de aula quando o assunto for dor, despedida ou ausência?”; “Que medo ou tabu sobre a morte e o luto eu percebi em mim? Como posso ressignificá-lo como professor(a)?”; “O que esta oficina me ensinou sobre a potência da literatura como caminho para falar da morte com crianças?”; e “Se eu fosse criar uma atividade (literária) para abordar a morte com meus alunos, como ela seria?”. Ao situar-se no eixo temático Literatura infantil e juvenil e temas polêmicos, este artigo defende que a abordagem da morte mediada pela literatura não representa ameaça à infância, mas gesto de cuidado e respeito à complexidade da experiência humana, reafirmando a tanatopedagogia como ética educativa que recoloca a vida, em sua integralidade e finitude, no centro do processo formativo.

A oficina como experiência tanatopedagógica de formação docente

A oficina *O lugar da Tanatopedagogia na Literatura Infantil* configurou-se como uma experiência formativa que ultrapassou o caráter de atividade pontual, assumindo-se como espaço de educação sensível, ética e reflexiva acerca da morte, do luto e da finitude. Em consonância com a tanatopedagogia, conforme Grzybowski (2009) e Incontri e Santos (2011), a proposta partiu do entendimento de que educar para a morte não significa fixar-se na dor ou na morbidez, mas reconhecer a finitude como dimensão constitutiva da vida e, portanto, como tema legítimo da formação humana. A oficina promoveu, assim, um deslocamento do silêncio e do tabu para o campo do diálogo mediado, no qual a morte pôde ser abordada como experiência passível de elaboração simbólica e ressignificação.

Nesse processo, a literatura ocupou lugar central como linguagem fundante da mediação. Conforme apontam Incontri e Santos (2011), a tanatopedagogia exige linguagens que acolham a complexidade emocional do tema sem reduzi-lo a explicações simplificadoras ou normativas. A literatura, enquanto arte da palavra, oferece essa possibilidade por operar no campo da metáfora, da identificação e da abertura de sentidos; compreensão essa que apareceu de modo claro na fala de P6²⁵, ao afirmar que “[...] a morte precisa ser tratada como algo certo, que todos nós um dia morreremos, e é importante usar livros, filmes, entre outros recursos”, reconhecendo a literatura como suporte simbólico para a abordagem do luto. De forma complementar, P12 destacou que a literatura “[...] abre essa

23 Dissertação intitulada *O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica e sob a Égide do Letramento Literário* – Vozes de Professores e Alunos do Ensino Médio – PPGE Universidade da Região de Joinville, 2025;

24 Professores de Letras e Pedagogia, em formação e em exercício;

25 Para fins éticos e de preservação da identidade, os **Participantes** da oficina foram identificados por pseudônimos numéricos, indicados como P1, P2, P3, e assim sucessivamente;

porta e nos dá a ponte para que essa conversa se concretize [...]”, reforçando seu papel mediador entre o interdito social e a palavra possível.

As falas evidenciaram que a literatura não atua como recurso didático acessório, mas como espaço de elaboração simbólica capaz de sustentar emocionalmente a abordagem da morte. Nesse sentido, acredita-se que a oficina materializou o que Kovács (2012) compreende como uma das funções centrais da educação para a morte: criar ambientes seguros de escuta e expressão, nos quais o sofrimento não seja negado nem espetacularizado, mas reconhecido como parte da condição humana. A literatura oferece justamente esse território protegido, no qual é possível falar da perda sem violência simbólica, favorecendo a construção de sentidos compartilhados.

A identificação com personagens literários foi apontada como elemento decisivo nesse processo. P13 assinalou que, por meio deles, “[...] *as crianças se identificam com as situações, usando de referência para falar de forma mais aberta e segura sobre determinados temas, como a morte [...]*”. Tal observação dialoga diretamente com Saraiva (2019), para quem o texto literário constitui espaço privilegiado de projeção simbólica, permitindo que emoções complexas sejam vividas por meio do outro, instaurando um distanciamento estético que protege e, ao mesmo tempo, aprofunda a experiência emocional. A literatura, assim, não suaviza a dor, mas cria condições éticas para que ela seja nomeada e elaborada.

Inscreveu-se também a oficina no campo da formação docente, conforme problematizado por Gatti (2016), ao compreender que formar professores implica considerar sua dimensão subjetiva e emocional. Ao lidar com a morte, o educador é convocado a reconhecer suas próprias fragilidades, memórias e silêncios, deslocando a docência de um lugar exclusivamente técnico para um campo de implicação existencial. Como afirmam Incontri e Santos (2011), a tanatopedagogia começa no educador, pois ninguém pode mediar simbolicamente aquilo que não é capaz de reconhecer em si mesmo. Nesse sentido, a experiência formativa não apenas prepara o professor para atuar com seus alunos, mas o convoca a elaborar sua própria relação com a finitude.

Cabe destacar, por fim, que a oficina foi uma proposição extensiva da pesquisa de mestrado da pesquisadora e, ao ser deslocada para a formação docente e para a literatura infantil, a proposta ampliou seu alcance e reafirmou sua consistência teórica e metodológica. Não se trata de ruptura, mas de continuidade investigativa: a oficina buscou materializar, no plano pedagógico-formativo, aquilo que a dissertação construiu no plano conceitual, consolidando a tanatopedagogia como ética educativa que recoloca a vida, em sua complexidade e finitude, no centro do processo formativo.

ENTRE MEMÓRIAS, TABUS E LUTOS: O PROFESSOR DIANTE DA PRÓPRIA FINITUDE

A tanatopedagogia evidencia que a mediação da morte na escola começa no próprio educador, pois falar de finitude implica confrontar memórias, medos, crenças e experiências pessoais de perda. Antes de se tornar prática pedagógica, a abordagem da morte exige uma travessia subjetiva, na qual o professor reconhece sua condição de sujeito vulnerável e em constante elaboração. Como afirmam Incontri e Santos (2011) e Kovács (2012), educar para a morte não significa oferecer respostas prontas, mas criar condições para que o sujeito possa atribuir sentidos à experiência do luto, reconhecendo-o como parte constitutiva da existência humana e não como algo a ser negado ou patologizado.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





As falas dos participantes revelaram de modo contundente essa dimensão formativa. P8 afirmou: *"Perdi minha mãe aos dez anos, então falar sobre morte sempre foi algo delicado, mas hoje sei que preciso usar a dor e a saudade como combustível para ajudar meus alunos"*. Nessa perspectiva, o luto não aparece apenas como marca de sofrimento, mas como potência ética e pedagógica, capaz de gerar empatia e compromisso com o outro. Tal compreensão dialoga com Grzybowski (2009), ao defender que a educação para a morte não busca apagar a dor, mas integrá-la de modo humanizador à história do sujeito, transformando-a em possibilidade de cuidado.

Outro aspecto recorrente diz respeito aos medos produzidos por construções culturais e religiosas em torno da morte. P9 expressou: *"[...] Tenho medo do pós-morte, principalmente das ideias de castigo e sofrimento, e também do que vai ser de mim quando minha vó morrer."* Essa fala evidencia como o imaginário punitivo pode intensificar a angústia diante da finitude, sobretudo quando não há espaços formativos que autorizem o questionamento e a resignificação dessas crenças. Kovács (2012) ressalta que a educação para a morte deve justamente problematizar discursos que produzem sofrimento desnecessário, favorecendo leituras mais acolhedoras e menos culpabilizantes da experiência do morrer.

Já P11 destacou o medo da perda relacional ao afirmar: *"[...] Tenho medo de perder quem amo, mas sei que não é algo que se cura, e sim algo que se resignifica."* Essa afirmação é particularmente significativa, pois rompe com a lógica medicalizante da dor e reafirma o luto como processo de reorganização simbólica e afetiva. Em consonância com Kovács (2012), compreende-se que o luto não é patologia, mas experiência legítima de elaboração da ausência, que exige tempo, escuta e respeito à singularidade de cada sujeito.

Essas três vozes revelam que a oficina funcionou como espaço de autorização emocional, no qual os educadores puderam nomear tabus, medos e memórias que habitualmente permanecem silenciados na formação docente. Esse movimento não se configura como terapêutico no sentido clínico, mas pedagógico no sentido freiriano, pois se ancora no diálogo e no reconhecimento da própria humanidade. Para Freire (2021a), educar é sempre um ato de humanização, no qual o sujeito se constitui no encontro com o outro e consigo mesmo. Ao legitimar a fala sobre a morte, a oficina reafirmou que não há formação integral possível sem o reconhecimento da vulnerabilidade como dimensão constitutiva do humano.

Assim, evidencia-se que a tanatopedagogia opera no campo da tensão entre fragilidade e potência. Os medos, os tabus e as dores não são eliminados, mas transformados em responsabilidade ética e em abertura ao cuidado. A formação docente, nesse horizonte, ultrapassa o domínio técnico e alcança a constituição subjetiva do educador, que passa a compreender a morte não apenas como tema curricular, mas como dimensão formativa que o convoca a ensinar a partir de sua própria condição de ser finito, relacional e em constante processo de elaboração.

DA ESCUTA À AÇÃO PEDAGÓGICA: A LITERATURA COMO MEDIAÇÃO SENSÍVEL DO LUTO

Se a tanatopedagogia começa na escuta de si, ela se concretiza na passagem para a ação pedagógica. As respostas dos participantes às questões finais da oficina evidenciaram que a experiência



formativa não permaneceu apenas no plano da sensibilização, mas produziu deslocamentos que se traduziram em concepções de prática e de mediação literária. A literatura foi reconhecida como linguagem capaz de transformar o silêncio e o medo em possibilidade de diálogo, elaboração simbólica e cuidado. P12 afirmou que a oficina mostrou como “[...] *transformar e descomplicar conteúdos considerados complexos para adaptá-los numa linguagem fácil e acessível* [...]”, enquanto P13 observou que a literatura “[...] *abre essa porta e nos dá a ponte para que a conversa se concretize*”, evidenciando seu papel mediador entre o indizível e a palavra possível.

A identificação com personagens literários aparece como elemento central desse processo. P13 destacou que, por meio deles, “[...] *as crianças se identificam com as situações, usando de referência para falar de forma mais aberta e segura sobre determinados temas, como a morte* [...]”. Essa percepção dialoga com Saraiva (2019), ao compreender a literatura como espaço de projeção simbólica no qual o leitor pode experimentar emoções complexas sem estar diretamente exposto a elas. O distanciamento estético produzido pela narrativa não afasta o sujeito da dor, mas cria condições éticas para que ela seja elaborada, nomeada e compartilhada, respeitando os tempos psíquicos e a singularidade de cada criança.

Quando convidados a pensar em práticas pedagógicas, os participantes apontaram caminhos que articulam memória, escrita, escuta e expressão simbólica. P15 sugeriu a produção de narrativas, cartas e textos literários envolvendo experiências de perda, ressaltando a importância de considerar o conforto emocional dos alunos diante do tema. Já P17 propôs atividades com fotografias, escrita de cartas a entes queridos e a criação de “[...] *um álbum de memórias e histórias* [...]”, compreendendo a memória como forma de permanência simbólica. Essas propostas revelam uma concepção de ensino que não instrumentaliza a literatura, mas a reconhece como espaço de cuidado e de elaboração do luto.

Tal perspectiva aproxima-se da concepção de *biblioterapia* defendida por Grzybowski (2009), ao compreender a leitura e a escrita literárias como dispositivos de organização emocional e atribuição de sentido às experiências dolorosas. Ainda que a oficina não tivesse caráter clínico, evidenciou-se o potencial pedagógico da literatura para a promoção da saúde mental no contexto escolar, ao permitir que sentimentos de perda, ausência e saudade sejam simbolicamente trabalhados. A literatura, assim, torna-se lugar de acolhimento e não de imposição discursiva.

Outro aspecto fundamental é a centralidade da escuta como princípio pedagógico. Antes de falar sobre a morte, é preciso ouvir o que os alunos compreendem, sentem e vivenciam. Essa postura rompe com uma lógica transmissiva de ensino e aproxima a prática pedagógica de uma ética do cuidado. Incontri e Santos (2011) afirmam que a tanatopedagogia se sustenta justamente nesse movimento: escutar antes de mediar conhecimentos, acolher antes de orientar, reconhecer antes de explicar. A ação pedagógica, portanto, não se constrói sobre respostas prontas, mas sobre o acompanhamento sensível dos processos de significação dos sujeitos.

Desse modo, a oficina evidenciou a passagem concreta da escuta à ação pedagógica. Foi possível observar, a partir da ação formativa em questão, que o professor que reconhece seus medos e elabora sua relação com a finitude passa a conceber práticas que acolhem o outro em sua vulnerabilidade. Aparece aqui a literatura como fio condutor desse movimento, por oferecer uma linguagem que



sustenta tanto o trabalho consigo quanto o trabalho com os educandos. Falar de morte por meio da arte literária é, simultaneamente, falar de vida, de vínculos, de memória e de responsabilidade ética, consolidando a tanatopedagogia como prática educativa que transforma a dor em possibilidade de encontro, cuidado e construção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste artigo evidencia que a tanatopedagogia, quando articulada ao letramento literário, constitui-se não apenas como abordagem temática, mas como ética formativa que reposiciona a escola diante da complexidade da existência humana. Ao assumir a morte e o luto como dimensões legítimas da experiência educativa, desloca-se o currículo de um espaço exclusivamente cognitivo para um território de cuidado, escuta e elaboração simbólica, no qual a vida é compreendida em sua integralidade, incluindo suas perdas, fragilidades e finitudes.

A oficina *O lugar da Tanatopedagogia na Literatura Infantil* mostrou-se, nesse sentido, como materialização pedagógica do tanatoletramento literário, proposta desenvolvida na pesquisa de mestrado da pesquisadora oficinaira, agora ressignificado para a formação docente e para o campo da literatura infantil. Trata-se, portanto, de um desdobramento metodológico que amplia o alcance do conceito, demonstrando sua potência transdisciplinar e sua aplicabilidade em diferentes etapas e contextos educacionais. A continuidade entre dissertação e oficina reafirma a consistência teórica da proposta e sua capacidade de se transformar em prática formativa concreta, sensível e eticamente comprometida.

As falas dos participantes revelaram que a mediação da morte na escola não pode prescindir da formação emocional do educador. Antes de se tornar prática pedagógica, a tanatopedagogia precisa atravessar o sujeito-professor, convocando-o a elaborar seus próprios medos, tabus, memórias e experiências de luto. Tal movimento confirma que não há neutralidade possível na educação: ensinar sobre a morte é, também, ensinar a partir da própria condição de ser finito, vulnerável e relacional. A formação docente assume, assim, um caráter profundamente humano.

Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou que a literatura ocupa lugar central nesse processo, não como recurso instrumental, mas como linguagem fundante da mediação. É pela narrativa, pela metáfora, pela identificação estética e pela memória que a morte se torna dizível sem se tornar violenta. O literário possibilita a construção de espaços simbólicos de elaboração do luto, tanto para educadores quanto para estudantes, funcionando como ponte entre a experiência íntima da perda e sua partilha no coletivo. Nesse sentido, confirma-se sua função humanizadora, capaz de transformar silêncio em palavra, medo em escuta e ausência em presença simbólica.

As propostas pedagógicas formuladas pelos participantes ao final da oficina indicaram que a educação para a morte, o morrer e os lutos não se encerra no plano reflexivo, mas desdobra-se em práticas concretas: narrativas, cartas, álbuns de memória, rodas de conversa, mapas mentais e atividades de escrita sensível. Tais estratégias revelam uma compreensão madura de que falar de morte na escola é falar de vínculos, de memória, de responsabilidade ética e de continuidade simbólica, e não apenas de finitude biológica. O professor passa, assim, de receptor da experiência formativa



a sujeito criador de mediações pedagógicas comprometidas com o cuidado e com a dignidade emocional dos alunos.

Em última instância, este artigo reafirma que abordar temas tanáticos na literatura infantil e juvenil não representa comprometimento à infância, mas gesto de profundo respeito à sua complexidade. Silenciar a morte é silenciar parte da vida; mediá-la literariamente é reconhecer a criança como sujeito capaz de sentir, elaborar e atribuir sentidos às experiências de perda. A tanatopedagogia, nesse horizonte, configura-se como concepção educativa que recoloca a vida no centro do processo formativo, não em sua idealização, mas em sua realidade plena, marcada por encontros, despedidas, memórias e permanências simbólicas.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: IlContexto, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GRZYBOWSKI, Przemyslaw Pawel. **Objetivos e aspectos práticos da educação tanatológica para pedagogos e professores**. Disponível em: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/191/Grzybowski%20%20Tanatopedagogia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 maio 2024.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. **As Leis, a Educação e a Morte: Uma proposta pedagógica de Tanatopedagogia no Brasil**. *International Studies on Law and Education*, 2011, 9 set.- dez. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf>. Acesso em 08 de junho de 2024.

KOVÁCS, Maria Julia. Educadores e a Morte. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 71-81, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gvYZZXFXmV89Jq66KmvcWJf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de junho de 2024.

SARAIVA, Vandemberg Simão. Livros e Liberdade: reflexões sobre literatura e sala de aula. **Revista Entre-laces**. v. 1. n. 15. jan./mar. 2019.

SOARES, Rah Abreu Amado Jasper. **O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica e sob a Égide do Letramento Literário – Vozes de Professores e Alunos do Ensino Médio**. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2025.

TORRES, Wilma da Costa. O conceito de morte na criança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 31(4), 9-34, out./dez. 1979.

O POTENCIAL DA LITERATURA PARA SUPERAR OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thays Cristina Ribeiro Alves

Universidade Federal do Maranhão-Campus VII

Cristiana Dias Martins da Costa

Universidade Federal do Maranhão-Campus VII

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler e escrever são uma das necessidades constantes das pessoas, não como objeto estático e de decodificação do mundo, mas um meio de sobrevivência, de mover-se pelo mundo através das ideias e construir sua melhor realidade para viver bem onde quer que esteja. Segundo Sousa (2011) a necessidade da modernidade impulsionou os humanos ir à busca da aprendizagem da leitura e da escrita como meio de trilhar caminhos para grandes descobertas.

A atual pesquisa trata do potencial da literatura como elemento fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças no ensino Fundamental, anos iniciais. Acredita-se, que a literatura pode ser usada de forma intencional nas práticas pedagógicas, não só para superar os desafios de leitura e escrita, mas de forma dinâmica, também formar leitores habituais. A partir disso, a pesquisa assume relevância, porque não se concentra no processo de decodificar e codificar as letras e os sons, mas em especial por a literatura ampliar a capacidade leitora das crianças de forma lúdica, desenvolvendo estratégias com diversos recursos como a contação de histórias, o teatro, a música que podem incentivar as crianças a lerem.

A pesquisa justifica-se por fomentar a valorização da literatura como um caminho potente para qualificar o processo de alfabetização e despertar o interesse das crianças pela leitura e escrita e, consequentemente, contribuir para a melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das contribuições sociais e científicas, já que trabalhará a formação de leitores habituais, capacitando os para o surgimento de competências e habilidades para a vida social e o desenvolvimento de outras áreas na vida cidadã. Para o educador, trará reafirmação da importância do papel do professor investigador em sua sala referência quando privilegia a aprendizagem a partir da leitura e escrita, onde servirá como inspiração eficaz de progresso para a educação, trará bases bibliográficas para a reflexão a cerca da importância de leitura na emancipação do indivíduo.

A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo, de natureza básica, embasada em fontes primárias e secundárias de acervos que abordam o tema com os seguintes autores: Soares (2006), Souza (2011) Serra (2017) e Santos (2023) entre outros. Estes autores defendem sobre a importância de estratégias de leitura como, sequências didáticas em que a leitura esteja presente e seja ensinada de forma dialógica, compreensiva e com sentidos, contribuindo para a criança ser um sujeito leitor. Com



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



base no delineamento da pesquisa, a análise foi exploratória e explicativa, método se deu de forma indutiva com a observação participativa, pois tem relação direta com o fenômeno em suas especificidades, analisando os sentimentos e opiniões, que são elementos difíceis de medir (Minayo, 2014).

LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA NA SALA REFERÊNCIA

A leitura e a escrita são essenciais para a comunicação, sem a prática de leitura e escrita a humanidade jamais teria conseguido tantos avanços científicos e conhecimentos populares. Soares (2006) menciona sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, destacando que ocorrem duas funções, embora aconteçam de forma simultânea, são distintos os movimentos neurológicos de aprendizagem. Na escrita, a criança precisa desenvolver a habilidade de consciência fonográfica, identificando os sons das palavras até o nível de fonemas e representá-los na escrita. De outro lado, para o desenvolvimento da leitura, a criança precisa identificar os grafemas e associar aos fonemas para chegar à leitura da palavra, ou seja, alfabetizada.

O processo de leitura e escrita não termina na alfabetização, pois segundo Soares (2006), a leitura não cabe em palavra, nesse início de apropriação da leitura, é necessário desenvolver nas crianças habilidades de ler conjuntos de frases que formam textos, leituras diversificadas, como carta, lembrete, avisos e propagandas. Precisa inserir as crianças em práticas sociais, o que a autora chama de letramento. Segundo autora, a leitura de frases ajuda no desenvolvimento da fluência para leitura de textos.

Após esta etapa de consolidação das habilidades básicas de leitura, as crianças conseguirão se tornar leitoras e realizar produções textuais usando os recursos linguísticos para gozo pessoal com criatividade e autonomia, além de uso adequado as necessidades sociais de leitura e escrita (Soares, 2006). Por conseguinte, em outras palavras, a criança que faz o uso social, aplica na prática cotidiana esse conhecimento, é chamada de letrada.

Nesse movimento da aprendizagem da leitura é muito importante para constituir um indivíduo participativo da vida em sociedade aprender a ter hábitos de leitura por meio da prática de leitura de textos diversos, sendo o educador, o mediador do processo para junto ao educando construir o conhecimento linguístico para dominar os artifícios da leitura fluente, além de decodificação de palavras. Para isso, é interessante que o educador não focar apenas nos conteúdos, para o ensino de regras gramaticais para resoluções de exercícios, mas ampliar o conhecimento linguístico dos estudantes para além das habilidades de análise da língua (Serra, 2017).

Considerando o ensino a partir de textos, como mencionados na Base Nacional Comum Curricular, onde diz que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Bncc, 2018, p.68).

Assim, fica claro que os textos trazem diversidade de linguagens e os estudantes precisam interagir com esse volume de textos. Soares (2006), quanto aos tipos de gêneros, pontua que existem numerosos tipos de gêneros textuais, alguns mais adequados para serem trabalhados nos primeiros anos do ensino fundamental, pois ampliam as possibilidades para leitura com fluência e interpreta-





ção de textos tomando-as para serem leitoras (Soares, 2006). Nesta pesquisa, escolhemos os contos literários, por acreditar no potencial da literatura como elemento fundamental no desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças no ensino Fundamental. Os textos literários envolvem o leitor no mundo cultural e artístico permeados das visões da realidade, onde a literatura permite questionar o mundo real e colocar para o leitor outros pontos de vista (Reis, 2020).

A leitura literária deve se constituir como base na Educação Infantil, uma vez que as crianças precisam folhear livros diversos, ter contato direto, gostar de ouvir as histórias, caracterizar-se de personagens, fazer reconto, dramatização etc. O contato com o texto literário permite as crianças vivenciarem um mundo cultural, de expressão e conhecimento, que se encontra em muitas creches e pré-escolas. Mas observa-se que com o passar dos anos escolares, ou dependendo da maneira com que a literatura é trabalhada em sala, a leitura literária perde seu encantamento. Isso ocorre quando o principal propósito do trabalho com os textos literários deixa de ser a arte e passa a ter a funcionalidade curricular, com o intuito de ensinar conteúdos de uma disciplina específica. Quando isso acontece, conforme Souza (2011, p.8) “[...] é preciso uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leituras enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo”.

A leitura literária é uma estratégia que pode ser usada de várias formas na sala de aula, como leitura individual ou coletiva, fazer dramatizações e reconto para a turma, contos em família, entre outras maneiras de despertar o estudante para a prática leitora. Nesse viés, um caminho para não perder o estudante leitor, necessitando que a comunidade escolar organize suas práticas considerando a leitura literária como vital na formação cidadã de leitores frequentes, e não apenas como requisito de normas linguísticas. A este respeito, Cosson (2006), critica a maneira como a literatura é usada nas escolas, de forma mais mecanizada, sem significado para os estudantes e com intuito de ensinar regras gramaticais. Tal modo, termina distanciando o aprendiz da verdadeira experiência formativa da literatura.

Nesse sentindo, é necessário refletir tais práticas e trazer intervenções que valorizem a leitura literária como experiência estética, segundo Souza (2011), defende a teoria da criação de estratégias de leituras, onde afirma que:

Para tanto, importa criar situações de leituras fundamentadas na liberdade de escolha e da ludicidade, alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis a metodologia de trabalho mais adequada (Souza, 2011, p.8).

Nesse caminho, o educador tem um papel imprescindível para a conquista de crianças leitoras. Santos (2018), colabora destacando a importância da leitura para a vida em sociedade, segundo ele, a prática de leitura garante o desenvolvimento de diversas habilidades, como produção textual e de análise linguística de texto, interpretação de textos de outras áreas de ensino, vocabulário ampliado culturalmente.



CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS

Como já mencionado sucintamente nas considerações iniciais, a metodologia abordada neste estudo foi qualitativa com uma pesquisa de intervenção, onde o instrumento de coleta de dados recorreu-se à observação participativa de uma turma com 15 estudantes e a autora desta pesquisa foi a própria interventora na aplicação das propostas didáticas. As propostas foram desenvolvidas numa escola da rede de ensino particular “Colégio Destaque” na cidade de Codó, Maranhão, com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, que apresentavam dificuldades na fluência de leitura, interpretação e escrita.

A proposta didática consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo a literatura, leitura e escrita, com período de desenvolvimento de 40 a 50 minutos por atividades uma vez por semana. O planejamento das atividades foram feitos alinhados ao currículo escolar, ou seja, as propostas didáticas foram inseridas em disciplinas como, Português, Gramática e Arte, porém, sem priorizar as regras gramaticais diretamente e quantitativos de notas, mas como meio estético de formação leitora e artística.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: PERCURSO E REFLEXÕES

Para início de conversa apresenta-se resumidamente os dados da cidade de Codó, que se encontra no Leste Maranhense, a 298 Km da Capital São Luís. Conforme Brasil (2021), o Índice da Educação Básica (IDEB) de 2021, a nota foi 4,8 e a meta é de 5,1 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escala de proficiência Sistema de Avaliação na Educação Básica (SAEB), nos anos iniciais as notas em 2021, foram de 178,6 para a língua portuguesa. Isso demonstra um bom nível dos estudantes com as habilidades leitoras. Mas, acredita-se sempre na melhoria, seja no ensino público ou particular. Então, com o intuito de potencializar e fortalecer as habilidades leitoras das crianças apresenta-se algumas das propostas desenvolvidas com as crianças.

As propostas didáticas foram escolhidas a partir do conhecimento da turma no início do ano, onde se observou que não apreciaram os momentos de contação de histórias e apresentavam pouca fluência leitora e com dificuldades de escrita, e uma das crianças não sabia ler, se encontrando no nível pré-silábico no 3º ano do Ensino Fundamental. A partir da observação e sondagem com atividades diagnósticas foi planejada sequência didática a partir de leituras literárias como estratégia de fomentar a leitura literária e escrita.

- Primeira proposta: Leituras de obras escolhidas pelas próprias crianças ao ar livre. Com esta primeira proposta, as crianças previamente foram avisadas para escolherem um livro em casa que gostassem de ler e trouxessem para a escola. Foram convidadas ao pátio da escola no primeiro horário e fizeram suas leituras. Cada criança que terminava seu livro deveria trocar com outra criança, e assim, algumas conseguiram ler de 2 a 3 livros de poucas páginas.
- Segunda proposta: O reconto, com ênfase no que mais gostou. Foram feitos os recontos, onde cada criança deveria relatar uma das histórias lida e destacar o que mais gostou e dá a sua opinião sobre a história.

- Terceira proposta: Escrita de observação. As crianças observaram um desenho, com aspectos não tão comuns, como uma casa redonda, com janelas triangulares, com um jardim de árvores azuis e flores em forma de pirulitos coloridos... a partir daí cada criança criou sua história de forma única e pessoal ao descrever o desenho à sua maneira e ao final, socializou a sua história.
- Quarta proposta: Leitura: Solta os cabelos Maria, autora Kitéria Silva e ilustrador Cadu Loureiro, conta a história de uma menina que não aceitava seus cabelos afros, porque os amigos caçoavam dela. Foi uma leitura muito rica, em que suscitou falas de sua realidade, recortes de fatos familiares e emoções. Em seguida, foi criado o texto a história de todos, onde cada criança envolvida pelo tema se expressou por meio da escrita em uma frase, sem que soubesse o que o colega ao lado escreveu, criando um texto, ao final texto foi lido, o que divertiu a todos.
- Quinta proposta: Dramatização – esta proposta didática que gerou muito entusiasmo. Na proposta didática de dramatização, inicialmente a professora fez uma apresentação musicalizada com o tema, a bruxa malvada e antecipadamente, foi pedido que trouxessem uma peça na qual servisse de caracterização de personagem, e trouxeram: chapéus, óculos, vestidos etc. Em seguida, as crianças em pequenos grupos fizeram a escrita de um roteiro de dramatização criando seus personagens conforme os elementos de caracterização que trouxeram como mostra a figura 1.

Figura 1: Crianças por meio da escrita criando o roteiro da peça teatral



Fonte: Thays (2025)

Após o texto escrito, a professora fez a correção e ajustes. Então, se caracterizaram e realizaram a dramatização da sua história.

Um dos autores renomados que trata da importância dessa estratégia é Vigotsky (2007), em seus escritos, como a formação social da mente, discute o jogo dramático, o brinquedo, enquan-



to recurso pedagógico contribui significativamente para o desenvolvimento social e linguístico, a criança tem autonomia para expor sua imaginação nas narrativas literárias ampliando sua capacidade de se expressar e apropriar-se da linguagem simbólica.

Figura 2: Crianças caracterizadas para a apresentação



Fonte: Thays (2025)

Foi um momento muito interessante, além de se divertirem, desenvolveram com criatividade diversas habilidades, além da escrita com significado.

Entre as propostas didáticas de leituras literárias foram usadas as parlendas, receitas, fábulas, piadas, também puderam ser trabalhadas perguntas mais abertas, reescritas e caça-palavras. Como produções de textos do seu cotidiano fizeram bilhetes aos colegas, propagandas etc.

Dessa maneira, por meio da leitura literária e criação de contextos de falas e escritas, as crianças vivenciaram momentos prazerosos e tiveram contato direto com leituras diversas de forma mais dialógica, leve e significativa. Quanto o desenvolvimento de sequência didática na escola, Souza (2011), destaca em seus estudos como uma ferramenta importante para organizar as atividades de leituras, criando engajamento do estudante de forma intencional com leitura, e de forma mais significativa e participativa.

Um dos documentos norteadores para o ensino é a Base Nacional Comum Curricular (2018, p.63), segundo este documento, o trabalho pedagógico deve ser “organizado de forma planejada e progressiva, articulando objetivos, estratégias e etapas, o que se aproxima da proposta de sequência didática enquanto organização sistemática do ensino”.

Um dos potentes resultados alcançados com o auxílio das propostas didáticas com base literária e estudos de Magda Soares foi de uma criança aprender a ler frases e textos curtos até o final do primeiro semestre. Além de reconstruir a autoestima da criança, algo perceptível pelo comportamento mais participativo, como realizar leituras em alta voz para a turma toda e responder atividades corretamente de forma autônoma, demonstrando compreensão e segurança. Ao passo que as propostas





iam sendo realizadas semanalmente, as crianças passaram a trazer livros de casa, querer ler para toda a turma, ou mesmo algumas crianças pegavam livros para ler quando já havia terminado a atividade, Organizavam-se para o dia da próxima leitura, como quem traria o livro de leitura. Isso demonstra que o objetivo da pesquisa com as propostas didáticas com base na leitura literária foi alcançado, pois as crianças desenvolveram iniciativas para leitura e o livro literário tornou-se elemento presente na sala referencia.

Segundo Souza (2011, p.76) “Desde a tenra idade, a iniciação literária possibilita a criança fruição e o prazer, que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário”.

Dessa forma, as crianças puderam experimentar de forma leve a riqueza que a leitura literária traz consigo para o desenvolvimento, social e cognitivo, à medida que participavam em diferentes papéis na leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária de forma dinâmica contribui com o letramento das crianças e com o professor numa prática mais contextualizada com a realidade dos alunos, superando dificuldades de leitura fluente das crianças, interpretar informações implícitas e explícitas em textos e consequentemente, escrever um texto de forma estruturada e compreensível.

As leituras literárias também contribuíram no desenvolvimento de diálogos e compreensão de contextos reais, além da potencialidade da criatividade e raciocínio.

Contudo, ensinar a ter hábito de leitura e escrita é um exercício que exige conhecimento das bases teóricas e práticas, conhecer a criança e saber como ela aprende para inseri-la no meio de interação da linguagem de leitura e escrita, e apresentar a leitura literária mais lúdica como estratégia de aprendizagem é um caminho bem promissor. Para os educadores é uma forma de exercerem sua função com segurança, de forma mais criativa e fomentar práticas de leitura e escritas significativas, criando vínculos positivos com as crianças.

A literatura tem esse potencial em movimentar ideias e saberes para além da leitura. Inserir práticas de leitura para as crianças é fundamental para que se tornem leitoras habituais, tenham a competência de escrever e fazer a leitura de múltiplos letramentos que é necessária desde o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 dez.2026.

BRASIL. **INEP** (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Relatório de Resultados do Saeb 2021 e Apresentação do Ideb 2021. Brasília: Inep, 2022/2023. Disponível em: Inep.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2025.

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

GONÇALVES, Gisele dos Santos; BARREIROS, Marta de Oliveira; BARREIROS, Sheyla Priscilla de Oliveira; CORREIA, Letícia Cabral. Análise dos Fatores que Causam Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita

nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Espacios**. Vol. 38 (Nº 60) Año 2017. Pág. 11. Disponível em: a17v38n60p11.pdf Acesso em 20 dez. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

QEDU, Censo Escolar. 2021. Disponível em: Codó: Censo Escolar | **QEdu**: Use dados. Transforme a educação. Acesso em: 28 dez. 2025.

REIS, Marynvalva Silva Abreu. A importância da formação do leitor literário para o aumento do número de consumidores culturais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 12, pp. 16-32. Março de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-do-leitor-literario>. Acesso em: 16 fev 2023.

SANTOS, Elzeni Reis dos. Leitura Literária: A Prática da Leitura Literária como Atividade Integrante no Processo de Formação de Leitores dos Alunos do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Município de São João da Baliza/RR. Revista Científica **Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 07, Vol. 01, pp. 57-79, Julho de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: [Leitura Literária: A Prática da Leitura Literária como Atividade Integrante \(nucleodoconhecimento.com.br\)](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-do-leitor-literario). Acesso em: 13 dez. 2025.

SERRA, Luis Henrique. O ensino de língua portuguesa na cidade de Codó-MA: lendo e discutindo os dados oficiais. **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/37685>>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (ORG). **Leitura literária na escola**: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros 2.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



OS TEMAS FRATURANTES NO CONTO “EU QUERIA PODER TE DIZER”: UM ESTUDO DE CASO

Hilda Maria de Freitas Neta

*Universidade do Estado do Rio grande do norte (UERN) CAPF,
Pau dos Ferros/RN, Brasil. hildamaria@alu.uern.br*

Diana Maria Leite Lopes Saldanha

*Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação
em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) –
Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), e-mail: dianalopes@uern.br*

INTRODUÇÃO

As discussões acerca de temas fraturantes se tornam cada vez mais emergente, uma vez que, vivemos em uma sociedade em que as crianças estão expostas a situações complexas e acabam não sabendo como agir, o que sentir e veem os adultos em sua maioria anulando seus sentimentos por não acreditar que elas são capazes de compreender processos como a morte, o bullying, a desigualdade, política, racismo, dentre outros.

Nesse sentido, os pais utilizam-se de seu instinto protetivo para fazer com que as crianças não tenham contato com temas que eles não consideram adequados, os chamados temas fraturantes, caracterizados por um grau de complexidade que a criança não é capaz de entender. Como aporte teórico, nos baseamos nos estudos realizados por Mendes (2013), Abramovich (1989) e Barros e Azevedo (2019) que tratam desta temática que se faz presente no cotidiano de todos que compõem a sociedade utilizando a literatura como uma ferramenta para a abordagem destes temas, e para realização de sequências didáticas nos utilizamos de Graves e Graves (1995).

A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada através de um estudo de caso, que obteve seus dados a partir de cartas escritas pelos alunos que são advindas de uma mediação que ocorreu durante a vigência do Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental I, em uma turma do 4º ano, com o quantitativo de 30 alunos na sala de aula, nas faixas etárias entre 9 e 11 anos de idade em uma Escola Estadual do Rio Grande do Norte.

Para a coleta de dados foram recebidas cartas produzidas pelos alunos que serão analisadas ao decorrer do trabalho, a fim de identificar se os alunos conseguiram se expressar após a mediação da obra *Eu queria poder te dizer* do autor Jean-François Sénéchal (2024), e de que forma elas compreendem a vida, a morte, o céu e o processo de luto como um todo, descrevendo suas crenças, concepções e entendimento sobre esta temática.

O presente trabalho objetiva analisar a recepção da obra *Eu queria poder te dizer* (2024) de Jean-François Sénéchal e compreender de que forma a literatura infantil pode ser utilizada para abordar de forma mais sensível e humana os temas fraturantes na sala de aula e como as crianças lidam com o processo complexo do luto.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





TEMAS FRATURANTES COMO UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

A literatura com temas fraturantes permite ao leitor vivenciar situações adversas que integram seu cotidiano e são evitadas, camufladas, negligenciadas. Do mesmo modo, possibilita o diálogo, a identificação e a experiência a partir de temas sensíveis como a morte, a solidão, a saudade e vários outros comuns aos seres humanos. Segundo Abramovich,

Tantas espécies de vida, tantas possibilidades de morte... É fundamental discutir com a criança, de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia não acontecer... Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda... (Abramovich, 1989, p. 114, grifos da autora)

A morte nesse contexto se caracteriza como um tema fraturante, pois é considerada por muitos uma temática delicada de ser abordada, principalmente com crianças, visto que, nem mesmo os adultos conseguem lidar com esse tema, então, mediar essa conversa com crianças é considerada uma tarefa desafiadora, e na maioria das vezes se opta pela não abordagem desse tema nas famílias. Por outro lado, as discussões sobre a literatura e os temas fraturantes apresentam o texto literário como facilitador do diálogo com a diversidade e conflitos que a vida traz. Nesse contexto, Francisco e Gomes argumentam que:

A Literatura infantil pode ser uma aliada para que se possa abordar a temática da morte e favoreçam na formação de leitoras mais críticos, reflexivos e exigentes. A leitura, por exigir um processo de interação entre obra e leitor, favorece a elaboração de sentimentos e valores e a construção de sentidos (Francisco; Gomes, 2022, p. 239)

O Conceito Fraturante vem da palavra "fratura", que significa "Quebra", e isto acontece com a literatura quando abordamos estes temas difíceis, nos quais as pessoas quebram as barreiras do silêncio e optam por falar sobre esses assuntos, e estas mediações costumam despertar sentimentos que deixamos adormecidos, como tristeza, melancolia, culpa, raiva, sentimentos que geralmente não costumam estar associados a literatura, pois costumamos vê-la apenas como o belo e fantasioso.

Sob essa ótica, os temas fraturantes causam incômodos que a maioria das pessoas optam por não falar, além de considerarem temas com os quais as crianças não têm maturidade para lidar, fantasiando que deve-se chegar a uma determinada idade para ter uma conversa sobre esses assuntos, conversa esta que nunca ocorre e assim crescemos como adultos que não tem maturidade emocional para lidar com situações adversas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (2003), possibilita reconhecer a importância da experiência humana e da subjetividade presente nos discursos. Para os procedimentos metodológicos foi realizada uma pesquisa de campo, que foi importante para a aproximação com os sujeitos da pesquisa, na qual pudemos intervir na realidade e desenvolver um estudo de caso (André, 2013) a partir da mediação realizada pelas pesquisadoras. Segundo Prodanov (2013, p. 64) "Para desenvolver sua investigação, o pesquisador deve levar em conta um



conjunto de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados, eventos que ocorrem, paralelamente, ao longo de toda o processo investigativo.”

A metodologia foi escolhida em função do tempo reduzido do estágio supervisionado e em consonância com a proposta da disciplina Literatura e Infância, que incentiva a abordagem de temas fraturantes nos anos iniciais, ainda pouco explorados nas salas de aula. Para garantir o sigilo da pesquisa, foram utilizados pseudônimos para a escola e os alunos, preservando a identidade dos colaboradores.

Destaca-se a relevância das estratégias de mediação da leitura para potencializar a fruição do texto literário como criação artística. Com base nos objetivos do planejamento, adotou-se a estratégia de leitura por Andaimos, de Graves e Graves (1995), organizada em fases de planejamento e implementação, sendo esta última iniciada pela **Pré-leitura**, momento destinado a mobilizar conhecimentos prévios, despertar a curiosidade dos alunos e estabelecer relações entre a obra e suas experiências de vida.

Durante a leitura, que podemos utilizar diversas estratégias, escolhemos a leitura guiada. O **Pós-leitura** é um momento que dá oportunidade para que os estudantes absorvam e sintetizem o que acabou de ser lido, a estratégia utilizada foi a discussão mediada por algumas perguntas pautadas na temática morte/luto que em um primeiro momento foi uma temática que os alunos relataram não ser tão comum a abordagem.

Para a construção de dados utilizamos as cartas produzidas pelos alunos que foram obtidas através da mediação realizada na sala do 5º ano, onde, por meio da explicação sobre os tipos de linguagem e a estrutura convencional de uma carta, os alunos iriam produzir estes registros que nos possibilitaram entender quais as concepções que eles têm da temática morte, do processo de luto e a forma como lidam com a perda de um ente querido.

UMA EXPERIÊNCIA COM “EU QUERIA PODER TE DIZER”

As estratégias para a mediação de leitura no contexto da sala de aula foram baseadas na leitura por andaimos de Graves e Graves (1995) que é composto por três momentos da mediação: pré-leitura, durante a leitura e o pós-leitura. No momento da pré-leitura fizemos a apresentação da capa, na qual os alunos puderam observar os elementos presentes e tentar fazer relação com o título afim de criar hipóteses do que se trata a história e até mesmo notaram que, diferente das histórias contadas durante o período do estágio essa poderia ser “Triste”.

Foi realizada a observação da capa da obra, promovendo questionamentos para que os alunos associassem a ilustração ao título e projetassem expectativas sobre a narrativa. Destaca-se o título-questão *Eu queria poder te dizer* e a imagem de uma raposa sentada à beira de um rio, em um cenário natural e tranquilo, que sugere introspecção e memória. A expressão de tristeza e reflexão do personagem funciona como elemento mobilizador, convidando o leitor a imaginar possíveis respostas à pergunta do título e a se colocar no lugar da raposa, relacionando a narrativa às próprias experiências.

Em seguida, realizamos a leitura, a contação de história ocorreu com o auxílio do datashow devido ao quantitativo da turma, para que todos os alunos pudessem conseguir visualizar as ilustrações presentes no livro e acompanhar a leitura. Entretanto, o livro físico estava presente em sala para que os alunos pudessem folhear, ler e observar de forma mais individual a obra, pois reconhecemos a

importância de valorizar o livro físico e colocá-lo como um objeto de desejo para as crianças, instigando assim o gosto pela leitura.

Diante da leitura realizada foi possível notar que muitas crianças neste momento se emocionaram com a história, pois a criança assim como qualquer indivíduo vive a perda de pessoas queridas, passam pelo período de luto, sentem saudade dos momentos juntos e vivem a perda.

No pós-leitura foi orientada a construção de “cartas para o céu”, levando em consideração as orientações acerca da estruturação da carta que foram exibidas anteriormente e também foram deixados em aberto para que os alunos pudessem desenhar e se expressar de forma informal, deixando que se expressassem livremente na escrita da carta, expressando suas experiências e sentimentos.

As discussões de Abramovich (1989) evidenciam a importância de se trabalhar temas sensíveis com as crianças, para que elas entendam de forma mais leve como ocorrem esses eventos, como lidar com seus sentimentos em determinados momentos, que eles achem explicações plausíveis dentro das crenças que elas e suas famílias acreditam.

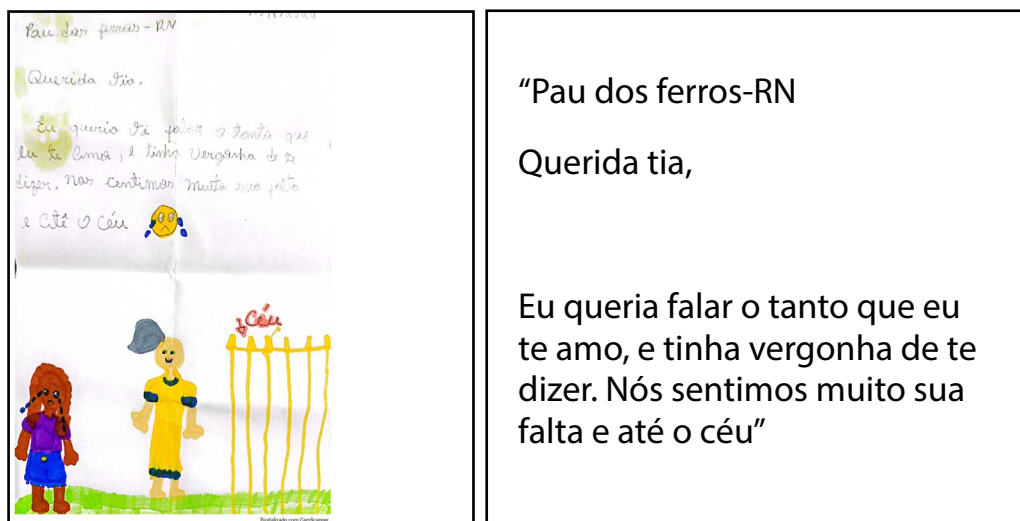
ESCRITA DE CARTAS POR PARTE DAS CRIANÇAS

Em uma aula de Língua Portuguesa, foram apresentados os elementos estruturais de uma carta, como remetente, destinatário, endereço, CEP, data, saudação e despedida. Com o apoio do datashow, analisaram-se exemplos de cartas para discutir o uso da linguagem formal e informal, seus objetivos e a adequação de cada tipo de linguagem a diferentes situações do cotidiano.

Foi proposta a produção de uma “Carta para o Céu”, destinada a alguém que eles perderam, permitindo aos alunos expressarem sentimentos. Também foi sugerido o uso de desenhos como forma complementar de expressão. Inicialmente, alguns alunos demonstraram resistência devido à dificuldade em lidar com o luto, mas, com o apoio das professoras e a troca com os colegas, sentiram-se acolhidos e participaram da atividade.

Foi orientado que os alunos relatassem em suas cartas o que eles gostariam de ter dito ao destinatário da carta e que não conseguiu lhe dizer, estabelecendo uma relação direta com a obra trabalhada anteriormente e assim eles deram início a produção de suas cartas. Este momento de produção das cartas foi regado de muito sentimento por parte dos alunos, que se entregaram totalmente a este momento e se emocionaram bastante. Vejamos algumas produções dos alunos, para melhor compreensão, trazemos a produção da criança e a transcrição abaixo.



FIGURA 1- CARTA PARA O CÉU PRODUZIDA POR HINATA

Fonte: Banco de dados das autoras

Diante das cartas analisadas foi possível notar que há uma forte ligação entre o processo de luto com as crenças cristãs de que após a morte as pessoas irão para o céu e um dia os entes que o perderam o encontrarão, dando a ideia de que a morte nunca é um adeus, apenas um até logo. Esta questão do reencontro é algo que está muito presente na maioria das cartas apresentadas neste trabalho, onde as crianças relatam sobre a expectativa de revê-los um dia. Segundo Barros e Azevedo (2019, 82) "A atual produção literária portuguesa para a infância tende, por um lado, a tratar o tema da morte sob uma perspectiva de aceitação: aceitar que fazemos parte de um todo, de um ciclo em que a morte tem o seu lugar e um papel a cumprir, o de renovação."

A religião neste caso, atua como uma reforçadora desta ideia, pois defende que estamos na terra só de passagem e que ao morrermos iremos para o céu (ou inferno) e nos encontraremos com nossos entes queridos, onde viveremos a eternidade juntos. Desta forma, o luto é encarado como um momento de dificuldade passageira, que é atenuado pela esperança do reencontro após a morte e que no cotidiano a vida continua para os que permanecem.



FIGURA 2: CARTA PARA O CÉU PRODUZIDA POR SAKURA

11/11/24 Pau dos Ferros - RN
 Oi Papai, com esta ai. Sabe o meu
 aniversário de 7 aninhos Bom aconteceu
 foi lindo só faltava uma Pessoa muito
 especial e você. No dia 20 de março de
 2021 você foi morar com uma Pessoa
 especial para me ajudar muito que
 você foi ajudar Papai do céu mas eu
 sei que ele te chamou para espalhar
 sua alegria mesmo de ajudar os
 outros. Eu sigo meu sonho de ser
 Policial e assim espalhar alegria igual
 as suas eu sempre vou te amar muito

Beijos da sua
 filha ou melhor sua
 Princesa

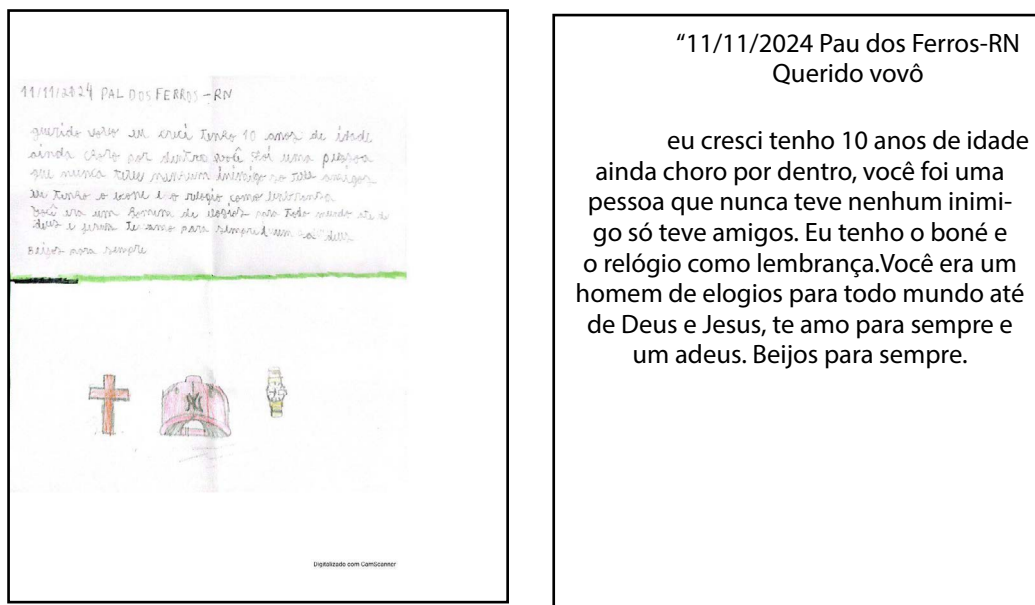
Digital

"11/11/2024 Pau dos Ferros-RN
 Oi papai,
 como está aí. Sabe o meu aniversário de 7
 aninhos bom aconteceu foi lindo só faltava
 uma pessoa muito especial... você. No dia
 20 de março de 2021 você foi morar com
 uma pessoa especial Jesus mamãe me fa-
 lou que você foi ajudar papai do céu mas
 sei que ele te chamou para espalhar sua
 alegria enorme de ajudar os outros. Eu sigo
 meu sonho de ser policial e assim ... igual
 as suas eu sempre vou te amar muito. Bei-
 jos de sua filha ou melhor sua princesa..."

Fonte: banco de dados das autoras

Em um trecho da carta a criança demonstra de forma clara que a perda de um ente não pode ser esquecida ou apagada, apesar de que a postura dos adultos é afastar e excluir tudo que lembre a sua perda. A carta nos mostra que a criança passa igualmente pelo processo de luto e sente a perda diariamente, em momentos que a pessoa deveria, mas não está mais presente, dos lugares que ocupava e não ocupa mais e rememora os momentos que tiveram juntos diariamente. Através da carta, podemos entender que a questão do luto não é debatida no seio familiar que optam por seguir suas vidas sem tocar no assunto, Segundo Vale e Borges (2017) Sabemos que existe no geral uma resistência em tratar da morte, que é colocada como um espaço vasto e inominável.



FIGURA 3: CARTA PARA O CÉU PRODUZIDA POR NARUTO

Fonte: Banco de dados das autoras

O texto e a ilustração apresentados pelo aluno nos remete a parte da obra em que o personagem principal vê os itens da avó mas ela não está mais presente fisicamente naquele espaço, ele a vê e não a reconhece como a figura que está acostumado a ver. Quando perdemos alguém, o que geralmente fazemos é excluir/apagar tudo que lembre aquela pessoa, pois para nós adultos é a forma mais simplificada de lidar com o luto, já que é algo que é difícil de colocar em palavras. A atitude do aluno de guardar os itens como uma forma de lembrar sempre do avô nos remete a uma fala de Reinhardt; Weber (2008, p. 57) de que “Ninguém está realmente morto enquanto houver alguém que pense nessa pessoa”

Para as crianças este pode ser um tema possível de ser debatido, mas para que isso ocorra é necessário que os adultos criem um espaço de acolhimento, escuta e diálogos acerca deste tema, o que por muitas vezes, começa com a quebra de diversas crenças primeiramente por parte dos adultos

Lidar com a morte e o processo de elaboração do luto trata-se de um desafio para adultos e crianças. No caso das crianças, especialmente, é importante que haja auxílio e orientação para que o período de luto transcorra normalmente, sem gerar grandes interferências negativas tanto no seu desenvolvimento quanto na vida adulta. Para auxiliar na comunicação entre pais e crianças, acreditamos que a literatura infantil e os enredos que tratam da morte podem ser fortíssimos instrumentos para essa necessária elaboração do luto. (Oliveira; Camargo; Cabral, 2021, p.73)

A complexidade atribuída ao luto também se dá pela falta de resposta que temos ao falarmos sobre este tema, quando abordado com crianças é normal que surjam dúvidas como “Para onde vamos?” “O que acontece conosco após a morte?” “Um dia encontrarei este parente que perdi novamente?”, e estas são perguntas que muitas vezes não temos resposta, visto que é um vasto mundo cheio de incertezas e inconcretudes. Normalmente, não conseguimos encontrar respostas nem para nossas



próprias questões, e assim nos sentimos incapazes de abordar este tema com crianças e acabamos repassando algumas crenças que acreditamos, não abrindo espaço para que a criança reflita e possa chegar às suas próprias conclusões.

Após a produção das cartas os alunos tiveram a oportunidade de experienciar o processo de envio destas através do recurso que denominamos de “Cartas para o Céu”, que funcionava como uma espécie de caixa correio, que eles poderiam depositar suas cartas caso se sentissem à vontade, ou poderiam levar a carta para algum lugar que considerassem significativo, nesta atividade, quase todos os alunos fizeram o “envio” da carta, apenas duas alunas optaram por não entregar e um aluno levou a carta para casa para concluir a escrita.

Os dados construídos possibilitaram entender que por meio da obra literária trabalhada, os alunos conseguiram de forma sensível falar de um tema que é considerado um tema fraturante/difícil, demonstrando assim, que para as crianças isto não é considerado um tabu e que, apesar da diversidade de crenças presentes na sala de aula é possível conversar sobre este assunto de forma que seja possível respeitar a fé de todos.

A obra escolhida neste contexto se coloca como uma ferramenta capaz de tocar o leitor, que se sensibiliza ao ponto de escrever. Segundo Kirchhoff e Silveira (2018) apesar da maioria dos livros tratarem sobre morte buscarem proporcionar algum tipo de consolo a criança que perde o ente querido, a obra escolhida não enfoca em quem se foi, mas o processo de luto pelo qual os que ficam passam, a negação, a tristeza e a resignificação da dor, que não vai embora, que não é esquecida, apenas é atenuada pelo passar dos dias, assim como algumas crianças relatam em suas cartas.

Nessa perspectiva, Mendes (2013, p. 1126) acrescenta que “sabemos que as reações emotivas das crianças face à morte dependem do seu desenvolvimento individual, em termos psicológicos e cognitivos, mas também do contexto sociocultural em que estão inseridas.”, ler sobre a morte não nos prepara para ela, apenas nos dá aporte para resignificar nossa dor a partir da experiência que vemos dos personagens das obras.

Defende-se a importância de trabalhar, desde a infância, a literatura com temas fraturantes, por sua contribuição ao desenvolvimento socioemocional das crianças e ao reconhecimento do direito de sentir. Nesse processo, a atuação conjunta de pais e professores é fundamental para acolher, escutar e permitir que as crianças expressem suas angústias e frustrações, vivenciando tais experiências de forma respeitosa e no seu próprio tempo. Os dados construídos por meio das cartas sugerem que o processo de perda e luto é sentido pelas crianças, só não são dadas oportunidades para que elas expressem seus sentimentos e externalizem suas concepções sobre estes acontecimentos.

CONCLUSÕES

Temas fraturantes ou difíceis são aqueles frequentemente silenciados por falta de respostas ou pela reprodução de abordagens vivenciadas na infância. Apesar de desafiadora, sua abordagem com crianças revela-se fundamental tanto no contexto escolar quanto familiar, sobretudo em uma sociedade que tende a evitar o diálogo sobre essas questões. Nesse contexto, escolhemos a obra “Eu queria poder te dizer”, do autor Jean-François Sénéchal (2024), que trata da morte e do luto para





trabalharmos com as crianças, pois através da história e das ilustrações os alunos são capazes de se ver no personagem e externalizam suas experiências individuais com a morte e o luto.

Falar sobre a morte com crianças se torna cada vez mais necessário. A morte é um processo que está presente em todas as fases da vida dos indivíduos, em algum momento vamos vivenciar essas perdas. Neste sentido, a literatura atua como uma ferramenta para se abordar de forma sensível uma temática que para muitos é um tabu.

A inserção da literatura com temas fraturantes não é algo que está tão presente nas salas de aula da rede básica de educação, demonstrando que ainda há uma grande resistência em se trabalhar com esses temas, devido à dificuldade que os próprios adultos mediadores têm em lidar com o tema.

A morte e o luto são temas considerados tabus, silenciados na família, escola e sociedade, entretanto, os dados provenientes da mediação realizada mostram que as crianças apresentam predisposição e capacidade de falar e se expressar sobre esses temas, demonstrando sentimentos como tristeza, saudade e luto, ou seja, as crianças conseguem dialogar sobre as perdas e o luto de forma espontânea. A literatura com temas fraturantes atua como uma potencializadora nesse processo, pois o aluno consegue associar suas narrativas com as dos personagens e assim assimilar melhor seus sentimentos.

Concluímos assim, que a literatura contribui significativamente para nossa formação e desenvolvimento emocional e psíquico, garantindo a construção de indivíduos capazes de falar sobre seus sentimentos, suas experiências e memórias advindas de temas considerados sensíveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. SP: Scipione, 1987.

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043. Disponível: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/7441/4804>, acesso 10.09.2025.

BARROS, Lúcia Maria; AZEVEDO, Fernando. **Literatura infantil e Temas Difíceis**: mediação e recepção. Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, Maio de 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>, acesso 03.09.2025.

DÍAZ, Fanuel Hanán. Variações sobre o tratamento dado ao tema morte na literatura infantil. **Revista Latino-Americana de Literatura Infantil e Juvenil**. Bogotá, n. 4, p. 2-11, jul.-dez. 1996.

FRANCISCO, Daniela Aparecida; GOMES, Karina de Fátima. Luto e superação em O jogo de amarelinha de Graziela Bozano Hetzel in **“Espiar pra dentro”: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos**. Rio de Janeiro: Dialogarts 2022, 1a ed.



GRAVES, Michael F.; GRAVES, Bonnie B. **A experiência de leitura com andaimes:** uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/ Programa de Pós-graduação em Educação - UFRN). Revisado em 08/03/2012.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **O pato, a morte e a tulipa- Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, V. 34, n 72, p. 57-76, Nov/Dez. 2018.

MENDES, Teresa. **A morte dos avós na literatura infantil:** análise de três álbuns ilustrados. Educação e realidade, Porto alegre, v.38, p. 1113-1127, out. de 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

OLIVEIRA, Eloisa da Rosa; CAMARGO, Gislene; CABRAL, Gladir da Silva. **Dois razões para não chorar:** a elaboração do luto pela literatura infantil. In: BACK, Ângela Cristina Di Palma; CECHINEL, André; JESUS, Talita Duarte de (org.). Educação, linguagem e memória: outras histórias. Criciúma, SC: UNESC, Cap. 4. 2021.

REINHARDT, Jan D.; WEBER, Simone. **Die Todes- und Sterbethematik in Kinderbilderbüchern für die Altersklassebis 5 Jahre.** Psychologie und Gesellschaftskritik, n. 32, 2008, p. 55-77. Acesso em: 14 ago. 2018.

VALE, Keyla carolina Perin; BORGES, Luana Silva. Aliança com a morte: O pato e a tulipa. **Revista Brasileira de Psicanálise** V. 51, n. 4, p. 183-198. 2017.

ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?.** Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043. Disponível: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/7441/4804>, acesso 10.09.2025.



ENTRE FANTASIA E REALIDADE: TEMAS POLÊMICOS EM O *ICKABOG* DE J.K. ROWLING

Gabrielly Doná

Mestra em educação -FCT/UNESP - Presidente Prudente

Estela Aparecida de Souza

Doutoranda em educação- FCT/UNESP - Presidente Prudente

Isabela Delli Colli Zocolaro Turino

Doutoranda em educação – FCT/UNESP - Presidente Prudente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ickabog é um livro infanto-juvenil escrito por J.K Rowling. A autora, que é a aclamada criadora de *Harry Potter*, escreveu a história há muitos anos entre a escrita dos livros da saga do menino que sobreviveu, mas nunca havia publicado. A narrativa ficou guardada por mais de uma década até chegar a pandemia do covid-19 e prender tantas crianças em casa. À vista disso, a autora teve a ideia de publicar a história na internet e pedir para que leitores do mundo a ilustrassem. Apenas posteriormente foi lançado como livro. No Brasil, a obra foi publicada pela editora Rocco, em 2020, contendo desenhos de crianças brasileiras como ilustração.

O livro de Rowling fala sobre um pequeno país chamado Cornucópia que era um lugar feliz e próspero com boa comida, muito dinheiro e súditos fiéis. Na época em que começa a história, o país era governado pelo Rei Fred, cuja única função era sorrir para o povo, pois “parecia que o país se governava sozinho” (Rowling, 2020, p. 13).

Cornucópia era um local perfeito se desconsiderasse os esquecidos moradores da Terra dos Brejos. Foi neste local, porém, que nasceu uma lenda que existia por todo o local: a de que em seus pântanos habitava um monstro terrível chamado Ickabog. Esse monstro permaneceu por anos apenas como um mito, mas quando essa lenda pareceu ganhar vida, o medo que instaurou na população mostrou o verdadeiro caráter de cada pessoa.

Na história de J.K Rowling, o medo é usado como manobra política, as mentiras são a arma mais poderosa, a censura a forma mais eficaz de esconder a verdade e o poder centrado em pessoas maldosas, o que mudaria completamente a história de Cornucópia. Assim, a partir de uma narrativa que ocorre em um mundo tão diferente do nosso, a obra nos permite refletir e discutir sobre muitos assuntos que envolvem o nosso próprio mundo prosaico.

O maravilhoso pode abordar os temas polêmicos de maneira que o leitor reflita sobre questões conflituosas em seu entorno a partir de outro universo, talvez encantado ou utópico. No caso de *O Ickabog*, tais temáticas são morte, censura, autoritarismo e ditadura. As consideramos pertencentes aos temas polêmicos por trazerem à tona assuntos delicados que estão presentes na sociedade e que necessitam de uma discussão sistematizada. Discutir os acontecimentos do referido livro podem propiciar aos leitores/ouvintes uma reflexão mais aprofundada de situações atuais e até mesmo des-



confortáveis, diante de um mundo que não é o do leitor, que traz uma realidade diferente por meio de personagens, mas que irá se assemelhar à sua vida ao passo que a narrativa vai se construindo e o sobrenatural vai entrando em ação.

Neste sentido, este artigo visa demonstrar como uma narrativa maravilhosa pode aproximar concepções de mundo acerca de problemas da realidade, a partir do livro *O Ickabog* (2020) de J.K Rowling. Para isso, realizamos reflexões a partir de autores que estudam a literatura maravilhosa como Michelli (2012; 2015) além de abordar os temas polêmicos, como Evans (2015) e Oliveira-Iguma (2019), que envolvem toda a história de escrita de J.K Rowling.

Em primeiro momento, haverá uma discussão sobre o maravilhoso na obra de Rowling, já que temos uma história que ocorre em espaço e tempo indeterminados, para, em próxima instância, ser elaborado sobre como o polêmico permeia a vida e obra da autora de *O Ickabog*. Nas considerações finais, reiteramos a leitura e discussão sobre assuntos que a sociedade tem dificuldade de elaborar, para que o senso comum seja superado e as funções superiores de crianças e jovens sejam desenvolvidas (Vygotsky, 1991).

O MARAVILHOSO NA OBRA DE J.K ROWLING

Em *O Ickabog*, temos uma história que ocorre em um espaço e tempo indeterminado. Na narrativa, o início com “Era uma vez” transporta o leitor para um contexto indefinido. Neste lugar, em que se começa a adentrar com as descrições detalhadas de Rowling, os leitores aceitam tudo o que ela narra como verdadeiro.

Essa característica, de uma história que ocorre em um local e tempo não definido, é uma das marcas do que se considera como literatura maravilhosa, afinal, “o maravilhoso situa a história em um espaço e um tempo diferente do real cotidiano remetendo ao mundo do ‘Era Uma Vez’ onde a emergência de eventos e seres sobrenaturais não é questionada pelo Narrador, pelas personagens e nem pelo leitor” (Michelli, 2015, p.13).

Um exemplo mais famoso de literatura maravilhosa são os contos de fadas. Histórias que se situam em lugar e tempo indefinido, em que tudo pode ocorrer sem que seja questionado logicamente. Naquele ambiente, fadas, bruxas, varinhas mágicas e feitiços podem ser reais - ali dentro, o mundo é regido pelas suas próprias leis em que o sobrenatural é comum e é aceito.

No livro de J.K Rowling, leitores adentram-se a Cornucópia, um mundo que não existe, no qual o principal elemento sobrenatural da história passa grande parte da narrativa como uma lenda, ou até mesmo como uma criatura a ser questionada, é apenas no fim que ela atravessa para a realidade de Cornucópia e é imediatamente aceita pela população (e pelo leitor).

Os leitores, quando se deparam com esse reino, estão preparados para aceitar o sobrenatural. Ao ouvir sobre a lenda do *Ickabog*, embora sua descrição pareça absurda ao mundo real, não há dúvidas que ele possa muito bem ser real dentro de Cornucópia. Isso é parte do que o filósofo Coleridge chamou de “suspensão da descrença”, conforme destacado na obra de Eco (1994), pois ao ler uma história de fantasia, o leitor estabelece um pacto de acreditar no que é narrado, acolhendo os acontecimentos sem exigir justificativas racionais, entendendo que se trata de uma narrativa imaginada, mas não por isso falsa (Eco, 1994).



Se considerarmos os contos de fadas como aqueles contos clássicos, vindos da tradição oral, que chegou até nós através do tempo, como os narrados por Grimm, Perrault, Andersen e outros, então a história de J.K Rowling poderia não se encaixar nessa categoria, porém, Todorov diz que os contos de fadas são apenas uma das variedades da literatura maravilhosa (Todorov, 1981). É interessante pensar que,

Os contos de fadas - ou contos maravilhosos - foram relidos e revisitado recuperando-se a importância deste tipo de narrativa. *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *As Crônicas de Nárnia* e tantas outras obras evidenciam a necessidade de maravilhoso permanecer em meio à tecnologia e a informação do mundo contemporâneo onde florescem também versões cinematográficas que apostam no sucesso de releituras dos contos da tradição. (Michelli, 2015, pág. 14)

Do mesmo modo, *O Ickabog* é um destes exemplos, de histórias que nasceram no mundo moderno, com uma estrutura que se assemelha aos contos clássicos. A narrativa ocorre no mundo do Era uma vez, mas foi lançado na internet, em meio às novas tecnologias, e que ainda possibilitou que crianças de diversas partes do mundo dessem cores à narrativa, mostrando o quanto o mundo digital oferece espaço para que o maravilhoso continue encantando jovens (e velhos) leitores. Esse encanto, “talvez se explique pela própria necessidade humana de imaginar, de transpor os limites impostos pela realidade, ou pelo viver cotidiano, a trajetória em que se evidencia a tentativa de realização de desejos humanos primordiais” (Michelli, 2012, p. 53).

As narrativas maravilhosas, mesmo cercadas pela fantasia e pela imaginação, “apresentam os eternos conflitos com que se defronta o homem de todos os tempos, como amadurecimento, o enfrentamento das dificuldades, o encontro com o outro, a morte...” (Michelli, 2012, p. 53), de modo que dentro de suas especificidades, fala muito ao leitor comum.

É justamente essa característica que nos leva a trazer *O Ickabog* para este artigo: embora ambientada em um reino distante do nosso cotidiano, a narrativa dialoga em diversos aspectos com a realidade que vivemos fora dos livros. Ela oferece às crianças, simultaneamente, o prazer de uma leitura envolvente, o contato com sentimentos humanos — como o medo e a raiva —, a possibilidade de relacionar a ficção às injustiças presentes em seu próprio mundo e, ainda, a inspiração vinda da esperança e da coragem dos personagens que enfrentam as adversidades impostas, sendo uma história importante, já que

quando se contam histórias de fada para as crianças, elas se identificam ingênua e imediatamente e captam toda a atmosfera e sentimento que a história contém. Se a história do pobre patinho é contada, todas as crianças que têm complexo de inferioridade esperam que no fim elas também se tornem princesas. Isso funciona exatamente como deveria ser; o conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida (Franz, 2003, p. 74).

Apesar dos medos, incertezas e injustiças que carregam o clima da narrativa, ela termina no típico final feliz das histórias de fadas graças à coragem e perseverança de alguns de seus personagens, que encontram forças para lutar contra as injustiças.



Assim, buscamos mostrar nesse artigo as possibilidades de conexão existente entre o mundo real e a obra maravilhosa, destacando como nosso mundo pode se ver refletido em narrativas envoltas pelo sobrenatural. De modo que, tais histórias podem, “sob falsa aparência de frivolidade, tocar em problemas graves, tornar a criança atenta e crítica, conduzi-la a interrogação mais experimentada e crítica sobre os dramas do mundo que a cerca” (Held, 1980, p. 169).

O POLÊMICO NA VIDA E NA OBRA DA AUTORA DE O ICKABOG

Falar sobre assuntos polêmicos é tocar naquilo que a humanidade tem dificuldade de elaborar. Como dito anteriormente por Michelli (2012), há temas conflituosos que defrontam os homens, estando presente nas narrativas maravilhosas, mesmo com toda a fantasia que nelas está presente. Assuntos assim, muitas vezes, são evitados e temidos de serem levados de maneira sistematizada para uma conversa, ainda mais quando envolve crianças. Essa dificuldade pode incidir de uma pressão social, do politicamente correto, do medo, da proteção e da privação. Contudo, é fato que alguns assuntos são mais elaborados que outros, assim como algumas emoções são mais temidas que outras - Falar sobre felicidade, amizade e esperança é muito mais fácil do que falar sobre morte, tristeza, autoridade ou preconceitos sociais. Mas também é incontestável que essas situações difíceis fazem parte da estrutura da vida humana e que afetam leitores e autores de livros.

É por esta vereda que escrevemos sobre J.K. Rowling, que escreve livros que tocam assuntos polêmicos, mas que outros, igualmente polêmicos, atravessam a sua vida. A autora, por exemplo, já foi citada em algumas revistas online e considerada transfóbica por suas falas sobre gênero e conceito de sexo.

Em 2020, J.K., em uma entrevista, criticou o termo utilizado para falar sobre a menstruação, questionando a frase “pessoas que menstruam” dizendo que, para ela, o correto seria “mulheres que menstruam”. Outro aspecto foi quando, em uma rede social, compartilhou com uma legenda escrita com um “não” um post que dizia: ‘Repita conosco: mulheres trans são mulheres’²⁶.

Alguns leitores, por sua vez, propõem boicote à Rowling e às suas obras sob justificativa de financiamento, para que ela não continue lucrando com as vendas e propagação desses ideais, já que é uma figura pública e tem influência na construção do pensamento social, induzindo, motivando ou validando pessoas que pensam da mesma forma.

O ator Pedro Pascal saiu em defesa do boicote e silenciamento, alegando que as falas “dão nojo”. Em outra entrevista, ele reiterou dizendo que era “um comportamento hediondo de perdedora” “a comemoração de Rowling sobre a decisão do governo do Reino Unido de que a definição legal de “mulher” devia ser em base de seu sexo biológico” (CNN, 2025)²⁷.

Sobre esses aspectos, cabem algumas considerações. Silenciar as falas de J. K. Rowling é, de certo modo, deixar de elaborar algo que é profundamente humano. Apagar seus livros e propor o boicote de sua obra significa não utilizar a literatura em sua potência própria, mas reduzi-la a um mero ob-

26 <https://www.terra.com.br/story/nos/as-falas-transfobicas-de-jk-rowling-autora-de-harry-potter-e-por-que-ela-disse-que-poderia-ser-presa,4340751c8fa89e3ee5a714e276df21bab34bqo5f.html>

27 <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/pedro-pascal-critica-falas-transfobicas-de-j-k-rowling-me-dao-nojo/>



jeto de representação, como se tudo o que a autora dissesse em entrevistas ou escrevesse em seus livros tivesse um único propósito: determinar como os leitores devem agir e pensar em sociedade.

A literatura, em seu caráter humanizador, cumpre justamente o papel oposto (Cândido, 1995). Ela nos humaniza porque evidencia as complexidades das relações entre autor e obra, entre autor e sociedade. Não se trata de normalizar discursos problemáticos; contudo, a partir do momento em que eles existem e circulam socialmente, torna-se necessário falar sobre eles, para poderem ser elaborados coletivamente.

Quando, a partir da leitura, emergem preocupações do leitor com termos, preconceitos e estereótipos, é justamente a literatura ativando pontos singulares do pensamento, provocando reflexão. Do mesmo modo, quando emergem os próprios preconceitos e estereótipos do leitor, isso também faz parte do caráter literário da obra. O livro, então, deixa de ser apenas um objeto e passa a operar como um espaço de confronto simbólico e de elaboração.

Oportunizar momentos de fala sobre aquilo que afeta o leitor faz da obra uma literatura humanizadora, exatamente por suscitar temas inerentes às estruturas sociais humanas. Nesse processo, evidencia-se um ponto central do trabalho do mediador: é nesse instante que a mediação dos sentidos, dos conflitos e das leituras se torna decisiva. Que posição iremos assumir como mediadores para que, quando a linguagem encontrar o pensamento, este possa ser elaborado?

Isto é importante destacar, pois embora a autora tenha essas controvérsias que afetam emocionalmente pessoas, a obra escolhida para discussão acontece num mundo que não é o nosso, mas que pode trazer assuntos que permeiam tanto a vida das personagens quanto a vida de seus leitores. É um momento, portanto, de pesquisar sobre a autora, sobre seu contexto histórico e sobre suas motivações para a escrita antes da leitura do livro, como também é um momento para analisar a capa, o material e as inferências a partir do título; assim essa oportunidade de leitura se torna uma ação que suscita no leitor pontos de elaboração que podem ser conectados com outros no durante a leitura, seja com a vida e obra da autora, com coisas do mundo ou sobre sua própria vida.

O reino de Cornucópia já foi o mais feliz do mundo, até que a consciência chegou. Tudo parecia perfeito, mas a lenda, que ganha vida própria, lança uma sombra sobre o reino e duas crianças embarcam na aventura em busca da verdade.

Em *O Ickabog*, J. K. Rowling constrói uma narrativa alegórica que se insere na tradição da literatura infantil que tensiona as relações entre poder, verdade e medo. O elemento central da obra, a figura do monstro, não se apresenta como ameaça real, mas como uma construção discursiva mobilizada pelo Estado para legitimar práticas autoritárias. Nesse sentido, o monstro Ickabog acaba por funcionar menos como criatura fantástica e mais como dispositivo simbólico que sustenta a violência institucional.

A narrativa evidencia como a mentira, quando reiterada por instâncias oficiais, adquire estatuto de verdade, instaurando um regime de controle social baseado no pânico e na obediência. O rei Fred e seus conselheiros representam a banalidade do poder autoritário: sujeitos inicialmente fúteis ou medíocres que, ao se apropriarem da máquina estatal, transformam a ficção em política pública. Tal processo resulta na perseguição de opositores, no silenciamento da dissidência e na naturalização da injustiça, temas que atravessam o texto de forma contundente.



Para além dessas questões, é destacado o papel das crianças como resistência em busca da verdade, usando da coragem para combater os inimigos imaginários que foram criados por uma narrativa imposta. Os pequenos puderam enxergar fissuras no que era disseminado pelo governo, ou seja, foi posto esse poder nas mãos das crianças. Assim, a infância não é tratada como ingênua, mas como sagaz em busca do que acredita e do que é justo.

Ao deslocar o “monstruoso” do campo do maravilhoso para o campo do político, a obra questiona quem detém o poder de nomear o perigo e quais interesses são atendidos por essa nomeação. Assim, *O Ickabog* dialoga com discussões contemporâneas sobre desinformação, propaganda e a fabricação de inimigos imaginários, aproximando-se de uma literatura infantil que não protege o leitor do conflito, mas o convoca a refletir criticamente sobre a realidade social.

Por fim, a recepção da obra é atravessada pela controvérsia pública envolvendo a autora, o que adiciona uma camada extratextual à leitura. Nesse contexto, *O Ickabog* torna-se um objeto fértil para discutir a separação — ou não — entre obra e autor, bem como os limites éticos da leitura, da mediação e da circulação de textos literários em espaços educativos. Neste sentido, a obra conversa com a vida, seja em relação à autora ou aos assuntos discutidos ao longo dos capítulos. Perceber tais aspectos ao ler é atribuir sentidos à leitura e refletir estrategicamente sobre o que está sendo lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ickabog, a partir das discussões desenvolvidas neste estudo, traz uma forte alegoria política contemporânea, em que é explicitado alguns mecanismos clássicos de poder, como a fabricação do medo na população, em nome de uma docilização da população; a naturalização da violência em nome da ordem. Nesse sentido, o medo se tornou uma estratégia política, transformando o monstro Ickabog em uma construção discursiva para paralisar a população e a deixar em pânico.

Esse silenciamento se torna uma responsabilidade coletiva, consentida pela maioria. Os silêncios e as conveniências fazem parte de pequenas omissões dos adultos da narrativa, ou seja, apenas deixando que aquela opressão ganhasse força e caísse sobre a população. Tais ações envolvem a repetição das mentiras contadas e os eufemismos, para apaziguar os atos horrendos realizados por uma parte dos personagens.

Outro ponto é em relação ao livro não nos apresentar heróis clássicos, com super poderes. Os heróis são as crianças, cidadãos comuns que não tem a missão de salvar o mundo deles, mas mesmo assim o fazem. Isso aproxima a obra da realidade, complexificando o debate ético do que é coerente e do que não é.

Por fim, ressaltamos que temas como os aqui expostos podem e devem fazer parte da literatura infantil, uma vez que as obras destinadas à infância não são neutras. A exemplo, *O Ickabog* forma leitores críticos que estão aptos a refletir sobre a própria realidade de seu país e de seus governantes, envolvendo debates sobre democracia, verdade e poder.



REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. São Paulo: Paulus, 2003.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p.26-56.

MICHELLI, Regina. O maravilhoso em meio a encantamentos e redenções nos contos tradicionais brasileiros. In: DEBUS, Eliana, MICHELLI, Regina (Orgs.). **Entre fadas e bruxas**: o mundo feérico dos contos para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

Rowling, J. K. **O Ickabog**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

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

QUANDO A LITERATURA ENCONTRA O SILÊNCIO: A LEITURA COMO ESCUTA SIMBÓLICA DIANTE DO DISCURSO CELIBATÁRIO INVOLUNTÁRIO (*INCEL*)

Wagner de Menezes Vaz²⁸

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, torna-se mais visível um conjunto de sofrimentos juvenis ligados à solidão, à exclusão afetiva e à dificuldade de inscrição no laço social. Nesse cenário, o termo *incel* (*involuntary celibate*) nomeia, em geral, jovens do sexo masculino que relatam não conseguir estabelecer vínculos afetivos e/ou sexuais e que, diante disso, aderem a comunidades digitais marcadas por ressentimento. A premissa deste artigo é que o discurso *incel* deve ser lido como sintoma, não como causa primeira: ele oferece linguagem e pertencimento a afetos anteriores — vergonha, inadequação, humilhação — e se fortalece onde faltam narrativas simbólicas capazes de sustentar a vulnerabilidade sem reduzir o sujeito a um rótulo; embora possa agravar desfechos (misoginia, isolamento, radicalização e, em casos raros, violência), sua força deriva de um mal-estar prévio que essa narrativa captura e intensifica.

Como ponto de partida, toma-se a minissérie britânica *Adolescência* (Netflix, 2025), que acompanha Jamie Miller, um garoto de 13 anos acusado de assassinar uma colega, e situa sua experiência no cruzamento entre adolescência, redes sociais e cultura digital. A série evidencia como discursos da manosphere (como *red pill*) funcionam como “atalhos de sentido” para jovens expostos à comparação permanente, ao *cyberbullying* e à violência simbólica online, oferecendo explicações simplificadoras sobre masculinidade, desejo e poder; nesse pano de fundo, o artigo interpreta a crise atual como colapso de uma herança simbólica do masculino organizada por imagens de virilidade, conquista, heroísmo e invulnerabilidade. Quando a “promessa heroica” falha, a vergonha tende a converter-se em ressentimento, sobretudo na ausência de narrativas alternativas de travessia; por isso, a questão central é como problematizar o masculino na literatura infantojuvenil de modo a ampliar repertórios simbólicos e interromper o ciclo vergonha–inadequação–ressentimento, apostando em personagens complexos e vulneráveis e articulando essa potência com escola, família e psicologia para que o sofrimento seja escutado e simbolizado antes de enrijecer-se em identidade fechada e hostilidade.

TABUS E A INVISIBILIDADE DO MASCULINO EM CRISE

A crise do masculino contemporâneo costuma chegar ao debate público por vias indiretas — como “indisciplina”, violência, isolamento ou ruído nas redes —, enquanto permanece pouco nomeada sua dimensão simbólica: a dificuldade de muitos meninos em reconhecer e expressar fragilidades sem que isso seja lido como fraqueza, inadequação ou falha moral. Quando essa experiência não encontra linguagem, tende a aparecer de modo deslocado, por retraimento, irritabilidade, cinismo ou fechamento afetivo, o que torna ainda mais difícil que seja escutada e elaborada.

28 Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





É nesse ponto que a literatura infantojuvenil se torna estratégica. Ao compor imaginários, ela pode oferecer figuras, conflitos e trajetórias capazes de dar forma ao que, no cotidiano, permanece confuso ou silenciado; quando a crise do menino surge apenas como caricatura (o agressor, o “problemático”, o “monstro”), perde-se a chance de reconhecimento simbólico e reforça-se um deserto de sentido. Em contrapartida, ao sustentar a complexidade humana, a literatura pode operar como campo de humanização, abrindo espaço para que tensões psíquicas e sociais sejam vistas em suas ambivalências, sem reduzir o jovem a um rótulo (CANDIDO, 1995).

Nessa perspectiva, ler não é apenas decodificar, mas viver uma experiência simbólica capaz de reorganizar afetos, ampliar repertórios e produzir distância reflexiva em relação ao que é vivido como destino, oferecendo linguagem para sentimentos difíceis e tornando pensável o que antes era apenas descarga ou silêncio (PETIT, 2009). Para isso, a LIJ precisa circular em diálogo com a escola e com práticas de formação do leitor: a mediação — como os textos são apresentados, discutidos e compartilhados — influencia o que se torna dizível para crianças e adolescentes, e, portanto, faz parte do próprio problema (ZILBERMAN, 2003; COLOMER, 2007). Assim, delimita-se a questão orientadora do artigo: como problematizar o masculino na literatura infantojuvenil de modo a criar personagens complexos e vulneráveis e oferecer aos meninos novos repertórios simbólicos para elaborar vergonha, inadequação e ressentimento, articulando literatura, escola, família e psicologia como rede de escuta e elaboração (CANDIDO, 1995; PETIT, 2009).

O LEGADO HISTÓRICO DO MASCULINO

A herança histórica do masculino, neste recorte, pode ser compreendida como uma herança cultural da masculinidade heroica: do cavaleiro medieval ao super-herói contemporâneo, a cultura ocidental reiterou imagens de homem vinculadas à prova, ao triunfo e à validação pública. Trata-se menos de um “papel social” e mais de um regime de imagens que orienta expectativas afetivas e narrativas sobre o que significa “tornar-se homem”; nesse ponto, Jung ajuda a compreender como motivos como o herói, a prova, o inimigo e a vitória permanecem operando como matrizes psíquicas e coletivas (JUNG, 2008), e Durand oferece base para sustentar que tais imagens não ornamentam a experiência: elas a estruturam, definindo o que ganha sentido, valor e destino (DURAND, 1997).

Nesse imaginário, os modelos se repetem com notável estabilidade — conquista, força, virilidade, domínio — e o masculino é convocado a “vencer”: vencer o medo, o rival, o mundo e, muitas vezes, a mulher como prêmio simbólico. A fraqueza, por sua vez, tende a ser expulsa do campo do que pode ser reconhecido sem vergonha, e a identidade masculina moderna permanece atravessada por expectativas de afirmação e prova, frequentemente vividas como crise quando os antigos ali-cerces simbólicos se deslocam (BADINTER, 1993). Bly, ao revisitar mitos e contos, reforça a ideia de uma gramática iniciática que pode orientar, mas que, quando empobrece ou se enrijece, também aprisiona (BLY, 1991).

Os exemplos literários evidenciam o alcance dessa gramática: contos tradicionais reiteram o príncipe que vence provas e “ganha” a princesa como selo de validação; Dom Quixote dramatiza o descompasso entre ideais heroicos e realidade histórica, transformando a virilidade idealizada em tensão e dor; Twain organiza aventura e transgressão como provas de virilidade; e, em Harry Potter,

persiste a estrutura do “eleito” convocado a enfrentar o mal e vencer, ainda que atravessado por amizade e perda. O ponto não é desqualificar essas obras, mas reconhecer que elas oferecem roteiros de formação em que o masculino aparece como missão, combate e vitória, com pouco espaço para uma vulnerabilidade que não seja apenas etapa rumo ao triunfo; hoje, porém, esses modelos ainda pesam sobre os meninos enquanto as condições afetivas e sociais mudam rapidamente, produzindo um descompasso que tende a constelar vergonha e ressentimento quando faltam narrativas alternativas de travessia — transição que prepara o debate sobre a “desvirilização” e o não-lugar do masculino contemporâneo.

A DESVIRILIZAÇÃO E O NÃO-LUGAR DO MASCULINO CONTEMPORÂNEO

A desvirilização e o não-lugar do masculino contemporâneo não designam “fraqueza” dos meninos, mas um descompasso cultural: herda-se um ideal de masculinidade pautado por virilidade, conquista e autocontrole ao mesmo tempo em que transformações sociais deslocam os antigos roteiros de reconhecimento. Avanços como as pautas feministas, a pluralização das formas familiares e a crise de modelos tradicionais de autoridade — em especial a autoridade paterna como referência simbólica unívoca — reconfiguram desejo, poder e pertencimento; contudo, essa reconfiguração nem sempre vem acompanhada de narrativas capazes de orientar a travessia. O resultado é paradoxal: o ideal antigo segue exigindo performance, mas já não oferece lugar estável para ser exercido de modo socialmente reconhecido, produzindo vazio, deslocamento e sensação difusa de “estar errado” (BAUMAN, 2001; BOURDIEU, 2002).

Nesse cenário, a cobrança por desempenho se intensifica e torna a falha quase insuportável: quando valor passa a depender de visibilidade e produtividade afetiva, a insuficiência se torna experiência recorrente, e a vergonha tende a se constelar como afeto estruturante, abrindo terreno para defensivas como cinismo, retraimento ou irritação (HAN, 2015). A psicologia analítica²⁹ ajuda a nomear o mecanismo: quando a persona masculina exigida (capaz, invulnerável, vitoriosa) se enrijece e se torna inalcançável, aquilo que não cabe nela — medo, dependência, fragilidade, necessidade de cuidado — é empurrado para a sombra, produzindo uma clivagem entre a imagem sustentada por fora e os afetos sem legitimidade por dentro. Quando a simbolização falha, a energia psíquica busca saídas empobrecidas — projeções, endurecimento, hostilidade —, e o repertório imagético do masculino permanece estreito, sem figuras intermediárias de passagem entre o ideal heroico e a experiência real (JUNG, 2008; JUNG, 2016; DURAND, 1997; BACHELARD, 2018).

Dois exemplos literários tornam esse impasse visível: em *O apanhador no campo de centeio*, Holden Caulfield encarna um ressentimento que ainda não é ódio explícito, mas funciona como defesa diante de uma ferida de pertencimento e de uma vergonha não simbolizada; em *Peter Pan*, a recusa em crescer opera como metáfora de um masculino que busca refúgio na infância para evitar limites, perdas e responsabilidades. Em ambos, emerge um masculino em suspensão: nem plenamente inserido no modelo heroico, nem capaz de inventar outra forma de existir com legitimidade simbólica. É nesse

29 Abordagem psicológica fundada por Carl Gustav Jung que compreende a psique como dinâmica entre consciente e inconsciente, enfatizando o papel dos símbolos, dos sonhos e dos arquétipos (inconsciente coletivo) no desenvolvimento da personalidade. Seu objetivo terapêutico central é favorecer a individuação, isto é, a integração progressiva de conteúdos inconscientes à consciência, ampliando a autonomia psíquica e a capacidade de elaboração de conflitos.





ponto que o conceito seguinte se torna decisivo: o *incel* não é causa, mas sintoma da falha simbólica; quando faltam narrativas culturais — e, por extensão, literárias — que acolham vulnerabilidade e reorganizem a identidade para além do mandato viril, o menino se torna mais suscetível a roteiros prontos que prometem pertencimento e explicação totalizante para a dor, convertendo vergonha em ressentimento e vazio em ideologia; daí a tarefa da LIJ de oferecer imagens e personagens que sustentem a travessia antes que o sofrimento precise endurecer para “fazer sentido”.

INCELS COMO SINTOMA: NARRATIVAS DIGITAIS DO FRACASSO MASCULINO

O discurso *incel* é tratado aqui como uma narrativa contemporânea que organiza experiências de fracasso, rejeição e não-pertencimento por meio de um repertório identitário que promete explicação total, pertencimento e “clareza” para afetos difusos. Nesse quadro, a machosfera pode ser descrita como um ecossistema digital: espaços com vocabulário próprio, regras implícitas de reconhecimento e circuitos de validação que tendem a converter experiências individuais de inadequação em narrativa coletiva. Assim, o *incel* aparece menos como “perfil” e mais como forma narrativa: um modo de dar forma discursiva e comunitária ao sofrimento masculino em crise.

Empiricamente, esse cenário se associa à recorrência de temas como solidão, percepção de mundo hostil, desesperança, desejo de vingança e noções rígidas sobre sexo e gênero, frequentemente atravessadas por um senso de privilégio ferido ligado à expectativa de ser objeto do desejo feminino. O foco aqui, porém, não é produzir um diagnóstico social, mas observar como certas condições da ambiência digital — anonimato, repetição, tribalização, validação por pares — favorecem a cristalização de um roteiro afetivo: “sou rejeitado, logo fui injustiçado; logo o mundo me deve; logo alguém deve pagar”. Nessa chave, o sintoma não se reduz ao conteúdo misógino eventual, mas à estrutura que organiza sofrimento, pertencimento e culpa, transformando dor em condenação moralizada do outro.

Um elemento decisivo desse processo é a captura de imagens-símbolo, como a *red pill*, convertida em mito de “despertar” que transforma frustração em suposta lucidez. Em chave junguiana, quando o símbolo vira emblema ideológico, perde a função mediadora e se torna sinal rígido de pertença: em vez de elaboração, adesão. Nesse registro, a vergonha tende a derivar em ressentimento — desloca-se a dor para o outro, ativam-se projeções e a sombra retorna como hostilidade vivida como “justiça”. O desafio para a literatura infantojuvenil é romper essa economia sem cair em cartilhas; é o que conduz ao “laboratório narrativo” de Adolescência (Netflix, 2025), recolocando a pergunta: que imagens, personagens e tramas podem nomear vulnerabilidade e frustração sem humilhação e sem conversão automática em ressentimento?

A SÉRIE ADOLESCÊNCIA COMO LABORATÓRIO NARRATIVO

A minissérie britânica Adolescência (Netflix, 2025) pode ser lida como um laboratório narrativo porque encena, com rigor dramático, a passagem entre sofrimento juvenil difuso e suas formas de cristalização social. A premissa é direta: um garoto de 13 anos é acusado de assassinar uma colega, e a narrativa acompanha as reverberações do caso na família, na investigação e no entorno escolar, deslocando a pergunta “o que aconteceu?” para além do fato policial e recolocando-a como problema de vínculos, linguagem e pertencimento (NETFLIX, 2025). Esse caráter “laboratorial” se intensifica

pela forma: filmada em plano-sequência, com episódios sem cortes, a série cria uma experiência de tempo real que impede atalhos explicativos e mantém o espectador dentro do clima afetivo das cenas, como se não fosse possível “pular” a solidão, a humilhação e o acúmulo de tensões que, no cotidiano, costumam ser diluídas por distrações (FELIX, 2025; JOTA, 2025).

No recorte deste artigo, o ponto decisivo é que Adolescência não reduz o jovem a uma causalidade simples; ao contrário, expõe um cenário em que a subjetividade masculina aparece atravessada por pressões contraditórias: expectativas de virilidade e reconhecimento, violência simbólica entre pares e uma cultura digital que amplifica vergonha e ressentimento. A série, assim, ilumina um mecanismo central: quando faltam narrativas capazes de acolher vulnerabilidade e fracasso sem humilhação, o sofrimento tende a buscar saídas empobrecidas — endurecimento, hostilidade, fechamento identitário —, especialmente quando a esfera pública oscila entre dois polos igualmente simplificadores, o herói invulnerável e o “monstro” a ser banido. O caso particular, portanto, funciona como janela para um processo mais amplo: a crise do masculino como crise de mediações culturais para existir.

É aqui que Jung entra como lente contributiva, não para diagnosticar personagens, mas para ler configurações imagéticas. A tensão entre persona (a imagem exigida do “homem capaz”) e sombra (afetos recusados — medo, dependência, vergonha, insuficiência) ajuda a compreender por que certos conteúdos, quando não simbolizados, retornam como ruptura e descarga; em Jung, o símbolo é mediador e transformador, e a perda dessa mediação tende a organizar a energia psíquica em unilateralidades defensivas, empobrecendo tanto o vínculo quanto a capacidade de reflexão (JUNG, 2008). Tomar Adolescência como laboratório, por fim, abre uma consequência para a Literatura Infanto-juvenil: se imagens organizam afetos e orientam possibilidades de si, a LIJ pode atuar como espaço de reinvenção simbólica, oferecendo personagens masculinos complexos, vulneráveis e contraditórios — não cartilhas — capazes de interromper o circuito vergonha–inadequação–ressentimento, ampliando repertórios narrativos de travessia em diálogo com escola, família e psicologia (DURAND, 1997; BACHELARD, 2018).

IMPASSES E POSSIBILIDADES PARA A LIJ

Um primeiro impasse para a LIJ, ao se aproximar do masculino em crise, é a oscilação entre dois extremos igualmente empobrecedores: o apagamento (o tema é evitado como tabu) ou a moralização (o menino vira caricatura — agressor, ameaça, “caso” a corrigir). Em ambos, perde-se o núcleo que o artigo busca evidenciar: a crise masculina contemporânea se organiza por afetos como vergonha, inadequação e solidão, que raramente encontram linguagem antes de endurecer em fechamento identitário. Se, como propõe Candido, a literatura exerce função humanizadora ao ampliar a vida interior e tornar a experiência comunicável, o desafio é sustentar complexidade sem converter a obra em cartilha nem em tribunal (CANDIDO, 1995).

Por isso, a tarefa não é “incluir *incels*” como tema explícito ou moda discursiva, mas dar forma literária ao masculino em crise: narrar o colapso de certos ideais sem reduzir o menino a um rótulo e sem tratar masculinidade como essência fixa. A psicologia analítica contribui aqui de modo estrutural: quando a persona exigida se torna rígida e inalcançável, o que não cabe nela tende a ser relegado à sombra, retornando por vias defensivas — projeção, endurecimento, hostilidade —, especialmente



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



quando falha a mediação simbólica (JUNG, 2008). Nesse ponto, importa menos denunciar ou prever e mais oferecer imagens e tramas que reinstalem mediações, devolvendo ao símbolo sua função de elaboração.

Do ponto de vista formal, algumas vias se mostram particularmente potentes. Alegorias contemporâneas permitem encenar, de modo indireto, o não-lugar masculino — à maneira de distopias juvenis que traduzem tensões históricas em imagens narrativas — sem “nomear” o fenômeno sociologicamente, preservando a vocação imagética da literatura; como lembra Durand, ampliar imagens é ampliar destinos possíveis (DURAND, 1997), e Bachelard mostra como a imagem literária cria interioridade e figura o indizível sem reduzi-lo a moralismo (BACHELARD, 2018). Em paralelo, a polifonia pode impedir que a voz masculina seja reduzida ao ressentimento, situando o menino em diálogo com família, escola, pares e vozes internas, de modo que a vergonha apareça antes de se converter em ódio; e a fragmentação narrativa — lacunas, falhas, rupturas de perspectiva — pode ser especialmente adequada para uma experiência adolescente que já é, em si, fragmentária. Assim, a LIJ se afirma como espaço de reinvenção, não de apologia nem de demonização: criar personagens complexos e vulneráveis, sustentar ambivalências, representar sofrimento sem glamourizar violência e articular a leitura a redes de mediação (escola, família e, quando necessário, psicologia) para que o texto favoreça conversa e elaboração, evitando recepções como rótulo, acusação ou validação simplista (CANDIDO, 1995; PETIT, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste artigo sustentam que o discurso *incest* não se configura como causa primeira do mal-estar juvenil, mas como sintoma cultural de uma crise mais ampla do masculino — crise de pertencimento, reconhecimento e linguagem afetiva intensificada na cultura digital. Em vez de atribuir o fenômeno a uma suposta “natureza” violenta dos meninos, o percurso interpretativo indica que, quando experiências de rejeição e inadequação não encontram mediação simbólica, cresce a adesão a roteiros prontos de sentido e compensação; nessa economia afetiva, a vergonha tende a estruturar a vivência, e o ressentimento a operar como defesa recorrente, sobretudo quando o sofrimento se fixa em narrativas totalizantes de culpabilização do outro. Esse núcleo se articula ao legado histórico de um masculino organizado por imagens persistentes de virilidade, conquista e heroísmo: mesmo com o colapso contemporâneo da “promessa heroica”, a exigência permanece como medida silenciosa de valor e produz um “não-lugar” para muitos meninos, pois expectativas antigas seguem operando sem orientar coerentemente a experiência.

À luz de Jung, esse descompasso pode ser lido como tensão entre persona (a imagem social do “homem capaz”) e sombra (afetos recusados — medo, dependência, fragilidade); quando a simbolização falha, a energia psíquica tende a reorganizar-se em saídas empobrecidas — rigidez, projeção e hostilidade — em vez de transformação. Ao tratar Adolescência como laboratório narrativo, o artigo mostra que o sofrimento masculino juvenil emerge do entrelaçamento entre dinâmica familiar, ambiente escolar, hierarquias entre pares e redes digitais, permitindo observar um encadeamento decisivo: exclusão e humilhação - vergonha - fechamento afetivo - cristalização de roteiros de sentido — sem moralizar o jovem, mas evidenciando uma crise de imagens disponíveis



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





para existir e atravessar perdas narcísicas sem desumanização. Daí decorre a contribuição para a Literatura Infantojuvenil: diante da escassez de repertórios simbólicos para reorganizar a identidade masculina em crise, a LIJ pode atuar como espaço de reinvenção ao criar personagens complexos e vulneráveis que sustentem ambivalências, falhas, medo, desejo e necessidade de pertencimento sem humilhação, recuperando a potência do símbolo como mediador e favorecendo elaboração em vez de adesão defensiva a signos rígidos. Por fim, problematizar o masculino na LIJ exige deslocar o foco da demonização para a compreensão da crise sem minimizar seus riscos, articulando leitura e redes de mediação — escola, família e, quando necessário, psicologia — para sustentar conversa, escuta e elaboração antes que a vergonha se converta em ressentimento e o horizonte se reduza aos polos do herói invulnerável e do “fracassado” condenado.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- BADINTER, Elisabeth. XY: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLY, Robert. João de Ferro: um livro sobre homens. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRAGA, Nathalia Brunet Cartaxo. A semiótica psicanalítica dos celibatários involuntários. 2021. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FELIX, Walter. Adolescência, da Netflix, impressiona com atuações vigorosas e episódios sem cortes. Na-Telinha (UOL), 25 mar. 2025.
- HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- JOTA. A discussão que ninguém quis levantar sobre a série “Adolescência”. JOTA, 26 jun. 2025.
- JUNG, Carl Gustav. O eu e o inconsciente (Obras completas, v. 7/2). Petrópolis, RJ: Vozes.
- JUNG, Carl Gustav. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- JUNG, Carl Gustav. Os arquétipos e o inconsciente coletivo (Obras completas, v. 9/1). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- JUNG, Carl Gustav. Símbolos da transformação. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KEHL, Maria Rita. Ressentimento. São Paulo: Boitempo, 2020.

NETFLIX. Adolescência. Catálogo oficial (Brasil), 2025.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

RUFFO, Emanoella dos Santos. O fenômeno contemporâneo dos incels: uma investigação psicanalítica. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

RUFFO, Emanoella dos Santos; COSTA, Paulo José da. Os incels, a desesperança e a misoginia: um estudo psicanalítico. Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 15, n. 3, p. 259-271, set./dez. 2024. DOI: 10.21727/rm.v15i3.4923.

VILAÇA, G.; D'ANDRÉA, C. Da manosphere à machosfera: práticas (sub)culturais masculinistas em plataformas anonimizadas. Revista Eco-Pós, v. 24, n. 2, p. 410–440, 2021. DOI: 10.29146/ecopos.v24i2.27703.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



REALISMO MARAVILHOSO: UM RECURSO DE ELABORAÇÃO DA MORTE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL LATINO-AMERICANA

Michaelly Pinheiro Soares

UFMA

Tarcyene Ellen dos Santos Muniz

UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temas sensíveis fazem parte da experiência humana e, quando apresentados às crianças, exigem mediação cuidadosa dos adultos sem recorrer a um didatismo exacerbado. Seja ao tratar de questões como , doenças ou mudanças no cotidiano e perdas. Cada uma dessas possibilidades desperta dúvidas e receios que precisam ser acolhidos. Entre eles, a morte se destaca por sua complexidade, ao envolver emoções intensas e conceitos os quais as crianças ainda estão formando. Para essa mediação, costuma-se recorrer a recursos simbólicos, moldados pela cultura e pelo contexto no auxílio da organização de experiências e na construção de sentidos que aparentemente são incompreensíveis, tanto para elas quanto para os adultos. Nesse cenário, a literatura torna-se uma mediadora fundamental, criando linguagens e propondo imaginários capazes de introduzir temas difíceis de forma sensível e, principalmente, acessível, orientando as reflexões que se desenvolvem neste trabalho.

Ao pensar em mortos saindo de suas tumbas para interagir com os vivos, a imagem que surge quase sempre é a do grotesco e do aterrador. Isso ocorre porque a indústria cinematográfica e literária hegemônica, tal qual a norte-americana, consolidou um imaginário marcado por zumbis, decomposição e medo, enfatizando o horror e a ruptura violenta entre aquilo que possui vida e o que não possui. A perspectiva europeia moderna, ainda que com nuances variadas, tende a reforçar essa ideia ao representar o retorno dos mortos como ameaça ou uma perturbação sobrenatural tais quais *A noite dos mortos vivos* (1968), dirigido por George Romero, e *Ligeia* (1838) de Edgar Allan Poe na literatura. Assim, nesse cenário dominante, a presença dos mortos se associa ao perigo e ao repulso, algo que impacta de modo ainda mais intenso o público infantil.

Entretanto, na perspectiva latino-americana, esse imaginário se transforma profundamente: marcadas pela herança de povos africanos e pelos saberes dos povos autóctones, muitas culturas da região entendem a morte não como fim, mas como parte de um ciclo contínuo. Nesses contextos, a presença dos mortos deixa de ser trágica e passa a integrar cosmologias que veem a finitude como passagem ou coexistência entre planos. Essa visão ecoa na literatura latino-americana, que costuma representar a morte não como grotesca, mas como elemento cotidiano, onde o sobrenatural e o natural convivem sem provocar estranhamento.

É nesse horizonte que se inscreve a obra do escritor franco-haitiano Dany Laferrière, cuja produção literária explora vivências e percepções profundamente enraizadas na experiência latino-americana



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





e caribenha. Sua narrativa autobiográfica é organizada em torno de Vieux Os, um garoto de aproximadamente dez anos que atravessa situações comuns à infância e à adolescência de muitos jovens latino-americanos: a febre do menino levado que o obriga ao recolhimento, a descoberta do amor, a tentativa de compreender o mundo adulto e a morte. Através do personagem, o escritor constrói uma narrativa poética que articula intimidade, sensibilidade cultural e imaginários, revelando como a literatura pode funcionar como mediadora de experiências complexas sem recorrer ao choque ou à violência simbólica.

É a partir desse enquadramento que buscamos compreender a força de *La Fête des Morts* (2010), obra em que o autor aborda a morte com particular evidência, na produção de sentidos acerca dessa temática pelas crianças, por meio do realismo maravilhoso.

A MARABILIA COMO DISPOSITIVO DA ELABORAÇÃO DA MORTE PELAS CRIANÇAS

O gênero maravilhoso caracteriza-se pela incorporação do sobrenatural como parte constitutiva da realidade narrativa, sem que sua presença seja questionada ou justificada segundo parâmetros racionais. Diferentemente de tradições literárias que tratam o insólito como ruptura da ordem do mundo, o maravilhoso se estrutura a partir da aceitação natural de eventos extraordinários, que coexistem com o cotidiano sem causar estranhamento.

O maravilhoso difere radicalmente do humano: é tudo o que é produzido pela intervenção dos seres sobrenaturais. Aqui já não se trata de grau de afastamento da ordem normal, mas da própria natureza dos fatos e objetos. Pertencem a outra esfera (não humana, não natural) e não tem explicação racional. (CHIAMPI, 2015, p. 48)

Por não haver esse afastamento da ordem normal, no que se refere ao imaginário latino-americano, esse gênero encontra terreno fértil para sua consolidação, pois dialoga diretamente com formações culturais marcadas pela confluência de heranças indígenas, africanas e europeias, nas quais o mundo visível e o invisível não se organizam como esferas opostas. Como apontam Laplantine e Trindade (2017), a realidade latino-americana frequentemente se apresenta atravessada por experiências que ultrapassam a lógica estritamente racional, fazendo com que o maravilhoso não se configure como exceção, mas como uma das formas possíveis de apreensão do real.

O que uns chamam de “realismo mágico” (Astúrias) ou “realismo alucinado” (Caillouis), outros de “realismo maravilhoso” (Carpentier), ou ainda de “realismo mítico” (Octavio Paz), são na verdade várias maneiras de se designar o que na Europa chamamos de surrealismo, que “encontramos em estado bruto, latente, onipresente em tudo que é latino-americano” (Carpentier). E o modelo, se existir modelo, deve ser procurado na arte das civilizações pré-coloniais que introduziram o sonho no coração da vida, não fazendo nenhuma diferença entre o que consideramos noturno e diurno. (LAPLANTINE; TRINDADE, 2017, p. 23).

Na Europa, o surrealismo se constitui como um projeto estético e artístico consciente, que busca romper deliberadamente com a lógica racional e com as formas convencionais de representação da realidade.

Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral. [...] O Surrealismo repousa sobre a crença na realidade superior de certas formas de associações desprezadas antes dele, na onipotência do sonho, no desempenho desinteressado do pensamento. Tende a demolir definitivamente todos os outros mecanismos psíquicos, e a se substituir a eles na resolução dos principais problemas da vida.” (BRETON, 1924, s/p.)

Isso opera uma suspensão voluntária da ordem do real. Já na América Latina, segundo Laplantine e Trindade (2017), aquilo que recebe nomes como “realismo mágico”, “realismo maravilhoso” ou “realismo mítico” não corresponde a um procedimento artificial ou a uma técnica de estranhamento fabricada, mas à expressão de uma realidade historicamente constituída na qual o extraordinário se encontra “em estado bruto, latente, onipresente”. Essa diferença é fundamental, pois, enquanto o surrealismo europeu pressupõe uma cisão entre o real e o imaginário que precisa ser transgredida pela arte, o realismo maravilhoso latino-americano emerge de forma orgânica em contextos culturais nos quais não há uma separação rígida entre o visível e o invisível, o sonho e a vigília, herança direta das civilizações pré-coloniais e da confluência de matrizes culturais indígenas, africanas e europeias.

É justamente a partir dessa naturalização do extraordinário que o gênero maravilhoso, ou realismo mágico, se insere na literatura como um dispositivo de elaboração da morte, em especial numa perspectiva latino-americana, uma vez que caracteriza-se pela incorporação do sobrenatural como parte constitutiva da realidade narrativa, sem que sua presença seja questionada ou justificada. Uma vez que ao incorporar o sobrenatural, o simbólico e o fantástico como dimensões naturais da experiência narrativa, esse modo de representação permite que a morte seja abordada não como ruptura absoluta ou como tabu, mas como parte de um continuum de existência passível de ser simbolizado, imaginado e narrado.

Diferentemente de uma abordagem estritamente realista, que tende a se limitar à perda e à ausência, o Realismo Maravilhoso oferece às crianças formas mediadas e sensíveis de apreensão do fim da vida, mobilizando imagens, metáforas e personagens que transitam entre mundos e estados de existência. Assim, a literatura não apenas suaviza o impacto do tema, mas o reinscreve em uma lógica simbólica e afetiva que possibilita a construção de sentido, fazendo da narrativa um espaço privilegiado de elaboração, compreensão e ressignificação da morte.

Aqui, o Realismo Maravilhoso se projeta a partir da aceitação plena do sobrenatural, que não provoca estranhamento nem demanda explicações lógicas. Elementos como aparições, presenças invisíveis, mortos que retornam ou forças que ultrapassam o mundo material são integrados à experiência dos personagens como parte do fluxo normal da existência. Não há, portanto, conflito entre o que é considerado natural e o que é considerado sobrenatural, pois ambos compartilham o mesmo plano simbólico. Essa convivência direta reflete cosmologias nas quais a vida não se encerra de forma abrupta, mas se transforma, permitindo que a narrativa acolha temas como morte, memória e ancestralidade sem recorrer ao choque ou ao medo.

A compreensão do Maravilhoso torna-se mais clara quando contrastada com o gênero fantástico, tal como definido por Todorov (2017) e retomado por Chiampi (1980). No fantástico, o elemento



central é a hesitação: diante de um acontecimento estranho, tanto o leitor quanto as personagens oscilam entre uma explicação racional e uma explicação sobrenatural.

Essa dúvida sustenta a tensão narrativa, pois o evento insólito rompe temporariamente a ordem do mundo conhecido. Diferentemente do maravilhoso, no qual o sobrenatural é aceito e integrado, o fantástico depende dessa incerteza, fazendo do estranhamento e da instabilidade seus principais motores. Essa distinção é fundamental para compreender por que o maravilhoso se mostra particularmente adequado à representação de experiências culturais e existenciais nas quais o invisível, o simbólico e o cotidiano coexistem sem conflito.

O REALISMO MÁGICO NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO LATINO-AMERICANO EM *LA FÊTE DES MORTS*

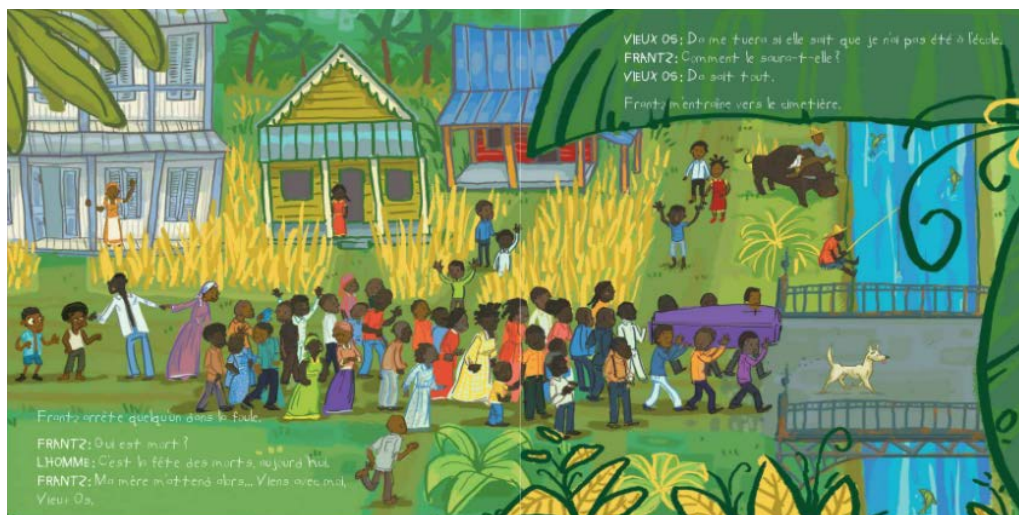
Pensar o realismo maravilhoso na construção do imaginário latino-americano em *La Fête des Morts* implica, antes de tudo, compreender o próprio conceito de imaginário não como simples evasão da realidade, mas como um modo específico de apreensão, organização e atribuição de sentido ao mundo:

O imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade. A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e à natureza. Seria, portanto, a participação ou a intenção com as quais os homens de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. Se o imaginário recria e reordena a realidade, encontra-se no campo da interpretação e da representação, ou seja, do real. (LAPLANTINE; TRINDADE, 2017, p. 29).

O imaginário, nessa perspectiva, não se opõe ao real nem se confunde com fantasia gratuita; ao contrário, constitui-se como um espaço simbólico por meio do qual as experiências, as crenças, a memória cultural e as formas de sensibilidade de uma coletividade são reelaboradas e representadas. Na tradição latino-americana, marcada pela convivência entre o visível e o invisível, o mítico e o cotidiano, o imaginário assume um papel estruturante, pois é nele que se articulam as diferentes camadas de herança cultural e as maneiras singulares de interpretar a existência, a morte e o sagrado. É nesse sentido que o realismo maravilhoso não opera como fuga do mundo, mas como forma de dizer o mundo, reorganizando-o simbolicamente e reinscrevendo-o em uma lógica própria de significação

Em *La Fête des Morts*, obra de cunho autobiográfico na qual Dany Laferrière Narra a sua experiência com o dia dos mortos em Petit-Goâve, sendo ele Vieux Os na companhia de seu amigo seu amigo Franz. Inicialmente, os garotos veem um cortejo fúnebre, o que lhes desperta curiosidade e, enfim, decidem ir até o cemitério da pequena comuna, onde o ordinário e o extraordinário se encontram sem a presença da hesitação.



Figura 1 – Ilustração do livro *La Fête des Morts*, de Dany Laferrière

Fonte: Laferrière (2010, p. 17-18), e-book. Captura de tela da autora.

A partir desse momento, os garotos presenciam, com naturalidade, aquilo que a tradição haitiana sempre ensinou acerca dessa data: os mortos saindo de suas tumbas para interagir com os vivos. Embora se crie uma imagem de horror, causado por um imaginário hegemônico ocidental, ao ler descrições como a que inicia este parágrafo, o autor traz para a sua narrativa um imaginário único e próprio da América Latina, uma vez que os Vieux Os e Franz apenas observam o reencontro como parte do mundo que já conhecem e Aquilo que possivelmente seria um espaço para se perguntar acerca do que vem depois da morte, torna-se um local onde se dialoga sobre pautas universais da vida humana, como o amor:

Figura 2 – Ilustração do livro *La Fête des Morts*, de Dany Laferrière.

Fonte: Laferrière (2010, p. 23-24), e-book. Captura de tela da autora.



Observa-se na imagem que os elementos que compõem a figura de Séraphina não se aproximam em momento algum daqueles que compõem as figuras dos mortos propostas em produções hegemônicas: no lugar de uma mulher em decomposição repleta de necrófagos em sua face, Séraphina é descrita como uma bela mulher com borboletas rosas no lugar dos olhos e, em vez de atacar os meninos, ela lhes oferece flores selvagens. Então se apresenta como a melhor amiga da mãe de Vieux Os, que se conheciam desde a infância e ao invés dele perguntar sobre a o que há após a morte, questiona se é possível morrer de amor. Séraphina responde que sim e ouve o menino dizer que não quer amar, então. A moça, cheia de sabedoria, afirma que é melhor morrer de amor do que de outra coisa, o que o leva a verbalizar aquilo que tanto afirmamos nesta pesquisa: “Sua voz faz uma bela música que me encanta, ao invés de me assustar.” (LAFERRIÈRE, 2010, p. 23-24. Tradução nossa).

Além dos diálogos, os corpos de vivos e mortos dançam a festa de seu reencontro e, ao ver isso acontecer, Vieux Os fica curioso sobre uma das pessoas ali presentes, uma mulher vestida de branco que começa a dançar tendo todos à sua volta,

Figura 3 – Ilustração do livro *La Fête des Morts*, de Dany Laferrière.



Fonte: Laferrière (2010, p. 27-28), e-book. Captura de tela da autora.

Logo a seguir é perseguida e capturada por uma caveira masculina trajada elegantemente com terno e cartola e montada em um cavalo preto, nos fazendo pensar que até mesmo questões relacionadas ao gênero, à liberdade e à ausência dela se tornam inerentes à humanidade até mesmo após a páscoa. Vieux Os traz não demonstra uma curiosidade acerca da morte daquela mulher, mas sim sobre quem ela é, bem como nos perguntamos sobre alguém que se destaca pela sua irreverência em uma festa comum.

Em *La fête des morts*, as ilustrações de Frédéric Normandin, com base no texto de Laferrière, reforçam uma identidade latino-americana em que a morte é vista de modo linear, poética e despertadora de curiosidade por parte dos personagens infantis da obra, revelando uma proximidade com a Festa dos Mortos que ocorre no México, título adotado por Dany Laferrière para a obra infantil.





O maravilhoso latino-americano não é a magia no sentido de Breton. 'A sensação do maravilhoso', escreveu ainda Carpentier, 'pressupõe uma fé, isso, claro, independentemente de qualquer opção religiosa e uma ligação constante com nossa terra e nossa história'". e não como grotesca ou penosa. Tendo em vista essas características nas duas narrativas, confiamos que o modo como a morte é abordada nas duas produções sejam muito próximas e garantidas nas descrições e ilustrações de cenas (LAPLANTINE & TRINDADE, 2017, p.9).

Nesse sentido, o maravilhoso latino-americano, como observa Carpentier, não se reduz a truques mágicos, mas se apoia na fé, entendida de modo amplo, como vínculo com a terra, a história e a memória coletiva, permitindo que o extraordinário conviva naturalmente com o cotidiano. Ao associar texto e imagem, Laferrière e Normandin criam uma experiência sensível e didática, em que a morte é vivida como continuidade e reconhecida pelas crianças de maneira afetiva e culturalmente situada, conforme também destacam Laplantine e Trindade (2017, p. 9) em relação aos ritos e práticas de transmissão de memória.

Nossa pesquisa se encerra na última cena de *La Fête des Morts*, sem dúvidas, a passagem mais tocante de todo o livro, na qual a criança, Vieux, compartilha um instante de ternura e aprendizado com sua avó chamada Da, representando os dois extremos das fases da vida e a riqueza das fontes de saber que cada uma dessas etapas carregam. Nessa página, Vieux pergunta à avó se ela tem medo de fantasmas, e ela responde que não tem medo deles; ao contrário, sempre lhes oferece uma xícara de café. Sob um céu estrelado, em uma imagem de profundo encanto, ela diz ao neto que a morte só acontece quando alguém deixa de se lembrar de nós. Quando pensamos que não haveria como terminar de forma mais bela, Vieux novamente nos surpreende. Ele afirma que Da jamais morrerá, pois ele sempre a lembrará.

Essa cena sintetiza de forma sensível a ligação latino-americana à ancestralidade, mostrando como a memória, a homenagem e o afeto mantêm vivos os que partiram, transformando a morte em continuidade e celebração da convivência entre as gerações:

Figura 4 – Ilustração do livro *La Fête des Morts*, de Dany Laferrière.



Fonte: Laferrière (2010, p. 23-24), e-book. Captura de tela da autora.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

La Fête des Morts, ao mobilizar o imaginário latino-americano e os recursos do realismo maravilhoso, oferece uma forma singular e profundamente humana de abordar a morte, não como ruptura absoluta, mas como passagem, transformação e continuidade simbólica. Ao naturalizar o extraordinário e integrar o visível e o invisível em uma mesma lógica narrativa, a obra contribui para que a criança possa construir uma relação menos traumática e mais compreensível com a finitude. Assim, este trabalho permite concluir que a literatura, quando enraizada no imaginário cultural e aberta à dimensão simbólica da existência, pode se tornar um dos instrumentos mais ricos, sensíveis e construtivos no processo de compreensão e elaboração da morte na infância.

Ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que a abordagem da morte não precisa, necessariamente, estar associada a um discurso pesado, doloroso ou excessivamente dramático. Especialmente quando se trata do público infantil, é possível (e desejável) que a morte seja apresentada como parte constitutiva da experiência humana, integrada ao ciclo da vida, sem que isso implique negá-la ou suavizá-la de forma enganosa. A literatura, nesse sentido, mostra-se um espaço privilegiado para tratar desse tema com delicadeza, sensibilidade e profundidade, permitindo que a criança entre em contato com a finitude de maneira mediada, simbólica e afetivamente acolhedora.

Ao recorrer à narrativa literária, abre-se também a possibilidade de um processo de identificação por parte da criança, que pode reconhecer nas personagens, nas situações e nos universos simbólicos aspectos de sua própria experiência, de seus medos e de suas perguntas. Quando a obra dialoga com o contexto cultural em que essa criança está inserida, com seus rituais, crenças, imagens e formas próprias de compreender a morte, esse encontro torna-se ainda mais potente. A literatura deixa, então, de ser apenas um instrumento de entretenimento ou ensino moral e passa a funcionar como um verdadeiro espaço de elaboração simbólica do luto e oferece à criança que lê *La fête des morts* a chance de visitar a memória cultural representada ali.

REFERÊNCIAS

- BEIDELMAN, T.O. Review of *Introduction to African Religion*, by John S. Mbiti. **The International Journal of African Historical Studies**, Boston, v. 25, n. 3, p. 669-671, 1992.
- BRETON, A. **Manifesto surrealista**, 1924. In: HERSCHEL, B. Teorias da arte moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- CHIAMPI, I. **O realismo maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DURAND, G. **As estruturas antropológicas de imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- LAFERRIÈRE, Dany. **La fête des morts**. Illustrations de Frédéric Normandin. Montréal: Édition de la Bagnole, 2009.
- LAPLATINE, F. TRINDADE, L. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- SILVA, T. **O imaginário cultural haitiano em Pays Sans Chapeau (1997) de Dany Laferrière**: entre o fantástico e o maravilhoso. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- TODOROV, Tzvetan. [1970]. 4. ed., 3ª reimp. Tradutora: Maria Clara Correa Castello São Paulo: Perspectiva, 2017.

MATILDA DE ROALD DAHL: ENFRENTANDO RELAÇÕES PARENTAIS ABUSIVAS

Valquiria Pereira Alcantara

Universidade de São Paulo



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



INTRODUÇÃO

A obra dahliana para crianças e jovens apresenta como principal característica a presença de humor que seduz o leitor. No romance juvenil *Matilda* o humor está presente nos planos articulados pela personagem epônima para se vingar dos abusos infligidos a ela principalmente pelo pai. O principal objetivo deste trabalho é apresentar evidências de como a personagem consegue lidar com os abusos parentais por meio de sua notável capacidade intelectual. Ao aprender a ler em idade prodigiosa, a menina percebeu que não poderia contar com a atenção e o cuidado dos pais e compreendeu o caráter limitado da visão de mundo que tinham.

Sem condições para lidar com a negligência e abuso psicológico que sofria devido ao fato de ser uma criança pequena, Matilda percebeu na literatura uma forma de compreender o mundo e as relações humanas e, conseqüentemente, desenvolveu recursos internos que lhe possibilitaram lidar com a situação de maneira prática e bem-humorada.

Para o desenvolvimento da análise apresentada recorreu-se à pesquisa bibliográfica referente ao realismo mágico segundo Hassan e Jassim (2023) e Coelho (2000), a função da voz narrativa do ponto de vista ideológico segundo Martens (2015) e Valle (2008) e a mirada interna empreendida por protagonistas segundo Gama-Khalil e Borges (2022). Como resultado percebeu-se que há a presença do realismo mágico no romance, mas o mergulho empreendido pela protagonista tem um caráter diverso daquele descrito por Gama-Khalil e Borges (2022) e marcante aspecto ideológico como pode ser depreendido nos itens que seguem.

REALISMO MÁGICO E HUMOR EM *MATILDA*

No artigo "Confronting Child Abuse through Magical Realism in Roald Dahl's *Matilda*", Hassan e Jassim (2023) apresentam algumas definições de realismo mágico. São citados Zamora e Faris (1995), Stretcher (1999), Simpkins (1988), Bowers (2004) e as definições de todos convergem para o fato de que no realismo mágico as fronteiras entre o real e o imaginário são borradas e a realidade é impregnada com o fantástico de modo que eventos mágicos são vistos com naturalidade. Nelly Novaes Coelho (2000), a respeito das linhas ou tendências da literatura infantil, referiu-se ao realismo mágico da seguinte forma:

Obras em que as fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se as diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, em que as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis. Situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo "estranho", que é vivido com a maior naturalidade pelas personagens. (Coelho, 2000, p. 158)



Hassan e Jassim (2023) afirmam que o romance juvenil *Matilda* pode ser considerado exemplo de realismo mágico. O fato de a menina ter aprendido a ler sozinha aos três anos de idade é um prodígio e pode ser considerado uma manifestação do fantástico na narrativa. Da mesma forma, os poderes de telecinese descobertos por Matilda também são manifestações do fantástico e foram colocados em prática como enfrentamento aos abusos infligidos por Trunchbull – a diretora da escola – a ela, demais crianças e professores; os membros da família, no entanto, não foram afetados pela telecinese da protagonista. A relação de Matilda com os pais foi marcada por pequenas vinganças elaboradas por ela tendo como alvo principal o pai; todavia, em última instância, poderiam ser entendidas como traquinagens de criança.

Segundo Hassan e Jassim (2023), “É responsabilidade dos pais cuidar dos filhos assegurando-se de que eles estejam protegidos de qualquer ferimento, não sejam submetidos a abusos e sejam tratados com respeito.”³⁰ (p. 484, tradução nossa). Os pais de Matilda não assumiram essa responsabilidade em relação à filha:

Às vezes encontramos pais que seguem a linha oposta e não demonstram nenhum interesse pelos filhos, e esses são muito piores do que os babões. O sr. e a sra. Losna eram pais desse tipo. Tinham um filho chamado Michael e uma filha chamada Matilda, e tratavam Matilda, particularmente, como se ela fosse uma casca de ferida. Casca de ferida a gente tem de aguentar por algum tempo, até chegar a hora de livrar-se dela e jogá-la fora. O sr. e a sra. Losna não viam a hora de livrar-se da filha e jogá-la longe, de preferência em outro Estado ou em algum lugar ainda mais distante. (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 4)

Como pode ser observado, a protagonista era ignorada pelos pais além de sofrer abusos verbais:

- Não entendo como é que serragem pode ajudar você a vender carros usados, papai.
 - É porque **você é uma ignorante** – disse o pai. Suas respostas nunca eram muito gentis, mas Matilda já estava acostumada. Ela também sabia que o pai gostava de contar vantagem e o instigava abertamente.
 - Você deve ser muito esperto para encontrar utilidade para uma coisa que não custa nada. Bem que eu gostaria de ser capaz disso.
 - Mas não é. **Você é muito burra**. Mas vou contar para o meu garotão, Mike, pois algum dia ele há de trabalhar comigo.
- E ignorando Matilda, ele virou-se para o filho: [...] (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 17-18, negrito nosso)

Nos segmentos destacados vê-se que, embora fosse uma menina muito inteligente, Matilda era destrutada pelo pai que dedicava atenção apenas ao filho. A mãe também não era gentil com a filha:

- Quem você pensa que é – ele gritou. – O arcebispo da Cantuária, para ficar me dando sermões sobre honestidade? **Você é uma pirralha ignorante**, não tem a menor ideia do que está falando!
- Certíssimo, Harry – interveio a mãe, voltando-se depois para Matilda. – **Sua atrevida**, não fale desse jeito com seu pai. Agora, **cale essa boca** e nos deixe assistir televisão em paz. (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 21-22, negrito nosso)

Consequentemente, Matilda ficava cada vez mais ressentida e irritada com os pais por ser destrutada, principalmente pelo pai:

30 It's responsibility of parents to look after for their children, ensuring that they are safe from injury, not subjected to abuse, and treated with respect. (Hassan e Jassim, 2023, p. 484)

Matilda não tinha autoconfiança suficiente para responder, por isso manteve-se calada. A raiva crescia dentro dela. A menina sabia que era errado odiar os pais daquela maneira, mas achava difícil não sentir aquilo. **Suas leituras haviam lhe dado uma visão de vida que eles jamais tinham conhecido.** Se eles pelo menos lessem um pouco de Dickens ou Kipling, logo descobririam que a vida era mais do que enganar as pessoas e ver televisão.

Outra coisa. Ela se ressentia por ser chamada constantemente de ignorante e burra, quando sabia que isso não era verdade. A raiva dentro dela continuava crescendo e à noite, deitada na cama, Matilda tomou uma decisão: sempre que o pai ou a mãe fossem estúpidos com ela, iria vingar-se de alguma maneira. **Uma ou duas pequenas vitórias a ajudariam a tolerar as idiotices deles e evitariam que ela ficasse louca.** Você deve lembrar que ela ainda não tinha cinco anos. **Pois não é fácil para uma criança pequena enfrentar um adulto todo-poderoso.** Mesmo assim, Matilda estava decidida. Depois do que havia acontecido naquela noite diante da televisão, o pai era o primeiro da lista. (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 24-25, negrito nosso)

Nota-se, na citação acima, que Matilda, apesar de ser bem pequena, tinha inteligência brilhante e discernimento para perceber que os pais eram limitados porque não valorizavam a leitura e preferiam o divertimento fácil da televisão. Ademais, a partir daquele momento decidiu elaborar suas vinganças contra os abusos infligidos a ela embora fosse ainda uma criança com menos de cinco anos. Há três momentos de vingança contra os pais: 1. Matilda aplicou supercola no chapéu do pai; 2. A família foi assustada por um papagaio escondido na chaminé e pensaram que a casa havia sido invadida por ladrões; 3. Matilda colocou água oxigenada na loção capilar do pai e ele ficou com o cabelo descolorido.

As vinganças de Matilda podem ser consideradas traquinagens porque não ofereceram risco de vida algum e os planos foram cuidadosamente elaborados e executados de forma que as vítimas da menina nunca souberam que ela era responsável pelos ocorridos. Jackie E. Stallcup analisa vários livros de Dahl considerando o papel do humor nas narrativas. Um dos aspectos abordados por Stallcup diz respeito ao escárnio endereçado aos adultos que não apresentam o comportamento esperado em relação às crianças. Dessa forma, a inquestionável superioridade intelectual de Matilda em comparação com seus pais permitiu-lhe não só articular e executar sua travessura como também ridicularizar, sobretudo, o pai. Quando ele estava com o chapéu colado na cabeça, Matilda contou-lhe uma história admoestatória:

Matilda, acomodada na poltrona de sempre, observava o espetáculo, espiando por cima do livro que estava lendo.

– Qual é o problema, papai? – ela perguntou. – Sua cabeça inchou de repente?

[...]

– Um menino aqui da rua derramou Supercola no dedo sem perceber e, depois, enfiou o dedo no nariz – Matilda contou.

O sr. Losna deu um pulo da cadeira.

– E o que aconteceu com ele?

– O dedo ficou preso no nariz – Matilda disse. – Ele teve que andar assim por uma semana. As pessoas ficavam falando: “Tire o dedo do nariz”, mas ele não podia fazer nada. Parecia um bobo. (Dahl/ Bartalotti, 2010, pp. 29-30)





Segundo Thacker (2012), a anedota do menino com o dedo no nariz, contada por Matilda, evidencia uma inversão de papéis, considerando que a protagonista tinha pleno conhecimento de como a história admoestatória poderia ser usada para dar uma lição no pai. Ao fazê-lo, assumiu a posição de poder que deveria ser ocupada pelo adulto e o resultado foi o pai comportando-se de maneira mais tola e ridícula do que poderia ser esperado. Quando a mãe interferiu com um comentário, também foi exposta:

- Benfeito – interveio a sra. Losna. – Para começar, isso não é lugar de enfiar o dedo. É um hábito muito feio, que certamente acabaria se passassem Supercola no dedo de todas as crianças.
- Os adultos também fazem isso, mamãe – Matilda comentou. – Ontem, na cozinha, eu vi você enfiar o dedo no nariz.
- Chega! – a sra. Losna gritou, corando. (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 30-31)

No dia seguinte, como o chapéu ainda estava colado na cabeça do marido, a mãe decidiu cortar o chapéu e o comentário de Matilda ridicularizou o pai mais uma vez:

- [...] No final da operação, o pai de Matilda estava com uma faixa branca careca em torno da cabeça, como uma espécie de monge. Na testa, onde o chapéu grudara diretamente na pele, ficaram vários pedacinhos de couro marrom, que nada conseguira remover.
- No café da manhã, Matilda lhe disse:
- Você *devia* tentar tirar esses pedaços da testa, papai. Parecem insetos marrons andando na sua cabeça. As pessoas vão pensar que você tem piolho.
- Fique quieta! – o pai irritou-se. – Faça o favor de manter essa boca fechada! (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 33, *itálico do autor*)

A segunda vingança de Matilda envolveu toda a família. Um papagaio foi escondido na chaminé e quando começou a falar, a mãe foi a primeira a achar que a casa havia sido invadida por ladrões. Quando a sra. Losna insistiu com o marido para ver o que estava acontecendo na sala de jantar, ele demonstrou contrariedade, mas levantou-se da poltrona. Todos pegaram um objeto com que se defenderiam, Matilda colocou-se à frente e o pai em último na fila formada pelos quatro. Quando entraram na sala e viram que não havia ninguém, o pai ficou aliviado, mas quando o papagaio escondido se manifestou novamente, Matilda prosseguiu com a encenação:

- Chacoalhe meus ossos. Chacoalhe meus ossos.
- Todos pularam, inclusive Matilda, que era uma ótima atriz. Olharam em volta e mais uma vez não viram ninguém.
- É um fantasma – Matilda murmurou.
- Cruz credo! – gritou a mãe, agarrando-se ao pescoço do marido.
- Sei que é um fantasma – Matilda repetiu. – Não é a primeira vez que eu o ouço. Esta sala é mal-as-sombrada! Pensei que vocês soubessem.
- Valha-nos Deus! – a mãe berrou, quase enforcando o marido.
- Vou dar o fora daqui – o pai disse, mais pálido do que nunca. Todos saíram voando e bateram a porta. (Dahl/ Bartalotti, 2010, pp. 44-45)

Como se vê, o comportamento do pai não condiz com o esperado do chefe da família que deveria proteger a todos. O sr. Losna, além de ficar atrás de todos na fila, não hesitou em fugir da sala supos-

tamente mal-assombrada e sua covardia não pôde ser escondida. Como afirma Alston (2012), após estabelecer contraste entre a família Losna e a professora Miss Honey, “O texto questiona o núcleo familiar ideal: [...]”³¹ (Alston, 2012, p. 93, tradução nossa). Comparando o comportamento covarde do sr. Losna com o comportamento infantilizado do sr. Darling na obra de Barrie *Peter and Wendy*, Alston concluiu que:

Ambos os exemplos expõem o pai como não confiável e fraco. Os textos de Dahl e Barrie revelam as deficiências do núcleo familiar e o representam como uma construção cultural idealizada. Mas nesta representação negativa, sinalizada pela inabilidade das famílias para seguir os costumes das ‘boas’ famílias ideológicas (por exemplo, compartilhar refeições específicas em certo ambiente) os textos implicitamente advogam o que parecem denegrir.³² (Alston, 2012, p. 94, tradução nossa)

Quando planejou assustar a família escondendo o papagaio falador na chaminé da casa, Matilda acabou destacando a covardia do pai. A primeira reação do sr. Losna demonstrou que ele não tinha intenção de verificar o que estava acontecendo e preferia ignorar o barulho. Com a insistência da mulher, ele foi obrigado a agir e colocar-se no final da fila enquanto Matilda, uma criança de cinco anos incompletos, assumiu a dianteira enfatizou ainda mais a covardia do pai. A terceira travessura está diretamente relacionada com a vaidade do pai deixando-o com os cabelos descoloridos: “O pai de Matilda tinha cabelos pretos, que ele usava repartidos no meio e dos quais tinha muito orgulho. / – Cabelos bons e fortes significam que há um cérebro bom e forte por baixo – ele dizia.” (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 55). A cena que se seguiu deixou a família em polvorosa e o pai com aparência ridícula:

- Seu **cabelo!** – a mulher exclamou, com a voz estridente, apontando um dedo trêmulo para o marido.
- Veja o seu **cabelo!** O que você fez com o seu **cabelo?**
- O que há de errado com meu cabelo?
- Nossa, pai, o que você fez com seu cabelo? – o filho gritou.

Uma cena fantástica se armava na sala.

Matilda não disse nada. Ficou ali, sentada, admirando o maravilhoso efeito de sua obra. Os belos cabelos negros do sr. Losna estavam com um tom loiro sujo, da cor de uma malha de equilibrista que não tinha sido lavada durante toda a temporada do circo.

- Você... você... você **tingiu** o cabelo! – esganiçou a mãe. – Por que fez isso, seu tonto? Está horrível! Está assustador! Você parece um **punk!** (Dahl/ Bartalotti, 2010, pp. 59-60)

O sr. Losna ficou totalmente aturdido e impotente:

- O que eu faço agora? – o pai gemeu. – Diga logo o que eu devo fazer, antes que o cabelo comece a cair!
- Se eu fosse você, pai, daria uma boa lavada com água e sabão – Matilda opinou. – Mas tem que ser depressa. (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 63)

Deliciando-se com mais uma pequena vitória contra o pai, Matilda comentou com a mãe:

31 The text interrogates the ideal nuclear family: [...] (Alston, 2012, p. 93)

32 Both examples expose the father as undependable and weak. Dahl's and Barrie's texts reveal the deficiencies of the nuclear family and render it an idealised cultural construction. But in this negative representation, signalled by the families' inability to adhere to the customs of 'good' ideological families (for example, sharing specific meals in certain settings), the texts implicitly advocate what seem to denigrate. (Alston, 2012, p. 94)



– Às vezes ele faz cada bobagem... não é, mamãe? – Matilda comentou.
 – Os homens nem sempre são tão espertos quanto imaginam – a mãe respondeu, discando o número no telefone. – Você aprenderá isso quando for um pouco mais velha, minha filha. (Dahl/ Bartalotti, 2010, p. 64)

As travessuras articuladas por Matilda possibilitaram que ela aliviasse seu ressentimento e sua frustração com as atitudes dos pais. Como aponta Worthington (2012), os textos dahlianos endereçados aos jovens leitores, assim como aqueles para adultos, podem oferecer espaço para catarse:

Como na ficção policial, os textos de Dahl para adultos oferecem aos leitores uma variedade de posições de leitura potencialmente catárticas – protagonista, antagonista, vítima – e isto é igualmente verdadeiro, eu sugiro, nas histórias para crianças. Tais posições permitem aos jovens leitores um espaço seguro em que podem explorar suas ansiedades pessoais e sociais e dar vazão em sua imaginação e/ou inconscientemente, seus próprios sentimentos de raiva e ressentimento direcionados aos adultos que controlam seu mundo.³³ (Worthington, 2012, p. 124, tradução nossa)

Assim, o encantamento de Matilda pela leitura e seu mergulho na literatura não foram apenas um passatempo, pois ficava boa parte da tarde sozinha na casa, mas uma maneira de apreender o mundo. Como resultado, desenvolveu suas habilidades cognitivas e intelectuais além de seu pensamento crítico e tinha clara percepção dos abusos que sofria. No que diz respeito ao relacionamento de Matilda com os pais, sua imersão na literatura não levou a protagonista a mergulhar em um mundo imaginário nutrido pela leitura. Serviu, de fato, como auxílio para desenvolver estruturas internas para perceber que os pais tinham uma visão de mundo limitada e tinham a atenção tão voltada para eles mesmos que não tinham condições para perceber as necessidades e qualidades da filha. Ademais, por ter seu raciocínio muito bem desenvolvido apesar da pouca idade, a menina pôde idealizar suas pequenas vinganças com planos bem articulados e bem realizados destacando seu pragmatismo.

“MIRADA INTERNA” SEGUNDO GAMA-KHALIL E BORGES (2022)

Acontecimentos negativos muitas vezes levam o indivíduo a uma “mirada interna”, como afirmam Gama-Khalil e Borges (2022), na busca por recursos internos que possam auxiliá-lo a lidar com uma experiência muitas vezes desafiadora. As pesquisadoras referem-se a essa “mirada interna” como “espiar pra dentro” e esclarecem que faz parte de um processo de subjetivação do indivíduo. No artigo “A mirada interna nas tramas das literaturas para crianças e jovens”, Gama-Khalil e Borges (2022) apresentam como exemplo obras de Lygia Bojunga, Cervantes, Baum, Ana Maria Machado e Graciliano Ramos em que protagonistas fazem um mergulho interior como recurso para lidar com eventos denominados “fraturantes” pelas pesquisadoras, ou seja, situações de violência, abandono, preconceito, abusos de diversas ordens.

Segundo as pesquisadoras, esse mergulho realizado pelo protagonista implica imersão em um mundo imaginário, não necessariamente desconectado da realidade. O real torna-se impregnado pelo fantástico e eventos mágicos são vistos com naturalidade, como também observam Hassan e

33 As in crime fiction, Dahl’s writing for adults offers its readers a variety of potentially cathartic reading positions – protagonist, antagonist, victim – and this is equally true, I suggest, of his stories for children. These allow child readers a safe space in which to explore their personal and social anxieties and to vent, in their imagination and/or unconsciously, their own feelings of anger and resentment towards the adults who control their world. (Worthington, 2012, p. 124)



Jassim (2023) e Coelho (2000) acerca do realismo mágico. Essa experiência permite ao personagem, e ao leitor, estruturar-se internamente para elaborar situações traumáticas e desestabilizadoras.

A literatura, configurada como espaço que reflete a vida e permite reflexão sobre a vida, não pode ser expurgada de experiências negativas e erram aqueles que pensam que os jovens leitores devam ser poupados das agruras do viver. Além de as crianças perceberem que a vida não é tão cor-de-rosa como querem alguns, elas precisam de um espaço em que se sintam seguras para lidar com seus conflitos, principalmente por meio do processo projeção e de identificação com os personagens. Muitos adultos consideram as obras de Dahl impróprias para as crianças porque pensam que elas não devem ser expostas a temas polêmicos esquecendo-se, ou ignorando, que a vida é cheia de conflitos e situações positivas e negativas.

Em *Matilda*, como pontuamos antes, a protagonista ficava muito irritada com os pais que constantemente a chamavam de ignorante e burra. Ela tinha consciência de que era ignorada e não tinha forças suficientes para enfrentar os pais porque tinha clareza sobre sua condição de criança pequena. Além disso, compreendeu desde muito cedo que não era possível manter relações prazerosas com os pais e que havia incompatibilidade de interesses e atitudes, embora desejasse que tudo fosse diferente. O pai era um comerciante inescrupuloso e golpista; a mãe era egocêntrica preocupada apenas com a aparência, além de ser viciada em bingo. Ambos tinham uma percepção limitada e superficial do mundo tal qual os programas de televisão que assistiam e, sobretudo, desprezavam a cultura letrada. Como não podia contar com os cuidados dos pais, Matilda refugiou-se na literatura desenvolvendo o senso crítico e o conhecimento do mundo. Percebia, também, que vivia uma situação injusta em casa, e depois na escola, porque os adultos que deveriam dedicar-lhe atenção e cuidado a criticavam e atribuíam atitudes que não correspondiam à realidade. Diante disso, adotou uma atitude pragmática e lutou com as armas de que dispunha: em casa, elaborou as pequenas vinganças a que nos referimos antes, principalmente em relação ao pai; na escola, descobriu seu poder de telecinese e o colocou em prática para livrar-se da diretora que oprimia todas as crianças e os professores.

A nosso ver, a imersão na literatura propiciou a Matilda a oportunidade de escapar dos maus tratos e ignorância dos pais e da pequenez da rotina deles. A garota não usou a literatura para viver uma vida imaginária em que tudo poderia ser diferente. Ao contrário, a literatura auxiliou a personagem a moldar sua própria personalidade, ou seja, há uma relação de alteridade entre Matilda e os pais, mas foi a leitura que lhe deu suporte para compreender quem ela era. A fantasia é percebida pelo leitor por meio das características extraordinárias da protagonista e o poder de telecinese descoberto por ela. No entanto, Matilda não se desconectou do mundo real, ainda que temporariamente, como Dorothy em *O mágico de Oz* ou Raimundo em *A terra dos meninos pelados*, por exemplo.

O mergulho de Matilda se deu no âmbito intelectual e ela não se imaginou com superpoderes, mas quando descobriu que tinha tal recurso, o colocou em prática com pragmatismo para sua defesa e dos colegas. As pequenas vinganças aplicadas contra a família, sobretudo contra o pai, podem ser entendidas como travessuras que qualquer criança poderia fazer e não envolveram a telecinese. Além de bem urdidas, as traquinagens de Matilda divertem o leitor e a voz narrativa tem papel importante no modo como o leitor percebe as situações apresentadas simpatizando com a protagonista e alguns outros personagens e reprovando os pais da menina e a diretora da escola.





Concluimos, assim, que o leitor pode se identificar com Matilda, divertir-se com as soluções encontradas por ela e encontrar na leitura um espaço seguro para articular suas próprias emoções em relação aos adultos com quem esteja interagindo. É possível depreender, assim como Worthington (2011), que a literatura dahliana oferece um espaço que, embora longe de ser neutro ideologicamente, estabelece um diálogo de igual para igual com o jovem leitor. As crianças e jovens têm a possibilidade de perceber que as agruras são vividas por todos, cada um em seu momento e que todas as emoções – inclusive as negativas – são lícitas e que há formas diferentes de lidar com elas.

REFERÊNCIAS

ALSTON, A. The Unlike Family Romance in Roald Dahl's Children's Fiction. In: ALSTON, A. e BUTLER, C. (Editors). **Roald Dahl**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. p. 86-101.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DAHL, R. **Matilda**. Illustrated by Quentin Blake, London: Puffin Books, 2013.

DAHL, R. **Matilda**. 4ª ed. Ilustrações de Quentin Blake, tradução de Cecília Camargo Bartalotti, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HASSAN, A. F. e JASSIM, S. A. Confronting Child Abuse through Magical Realism in Roald Dahl's *Matilda*. In: **Diyala Journal for Human Research**, volume 1, issue 96, 2023. p. 482-499 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373435615_Confronting_Child_Abuse_through_Magical_Realism_in_Roald_Dahl's_Matilda, acesso em 09-07-2025.

GAMA-KHALIL, M. M. e BORGES, L. A. A mirada interna nas tramas das literaturas para crianças e jovens. In: GAMA-KHALIL, M. M., BORGES, L. A. e OLIVEIRA-IGUMA, A. (Org.). **"Espiar pra dentro": um diálogo por meio dos temas fraturantes**. Rio de Janeiro: Dialogarts Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/espier-pra-dentro-um-dialogo-por-meio-dos-temas-fraturantes>, diversos acessos.

MARTENS, A. **Ideology in children's Literature: Critical Discourse Analysis of the Adult-Child Power Relation in Roald Dahl's Matilda**. Bachelor Thesis English Language and Culture, University of Amsterdam, 2015. Disponível em: <https://uva.academia.edu/AnneliesMartens>, acesso em 28-04-2021.

STALLCUP, J. E. Discomfort and Delight: The Role of Humour in Roald Dahl's Works for Children. In: ALSTON, A. e BUTLER, C. (Editors.). **Roald Dahl**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. p. 31-50.

VALLE, L. V. "The narrative voice in Roald Dahl's children's and adult books" In: **Didáctica. Lengua Y Literatura**, 20, 291 – 308, 2008. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110291A>. Acesso em 26.09.2021.

WORTHINGTON, H. An Unsuitable Read for a Child: Reconsidering Crime and Violence in Roald Dahl's Fiction for Children. In: ALSTON, A. e BUTLER, C. (Editors.). **Roald Dahl**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. p. 123-141.



AMBIÇÃO, MORALIDADE E SOBREVIVÊNCIA: AS IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS DE HOBBS, LOCKE E ROUSSEAU EM *A CANTIGA DOS PÁSSAROS E DAS SERPENTES*, DE SUZANNE COLLINS

Luísa de Souza Mello³⁴

FURG, CAPES

Débora Almeida de Oliveira³⁵

IFRS - Campus Osório (orientadora)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A reflexão sobre a natureza humana desempenha um papel central na história do pensamento filosófico e político, servindo como eixo essencial para compreender as estruturas sociais, as dinâmicas de poder e os princípios que regem a vida em comunidade. Desde a modernidade, pensadores como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau se dedicaram a investigar as condições iniciais do ser humano, propondo diferentes, e muitas vezes opostas, concepções acerca de sua moralidade, racionalidade e sociabilidade, além da legitimidade do poder político e do contrato social.

Paralelamente a essas considerações teóricas, a literatura distópica vem se consolidando como um espaço privilegiado para a análise crítica dessas mesmas questões, ao retratar sociedades caracterizadas pela opressão, violência institucionalizada e supressão da liberdade individual. Tradicionalmente, as distopias são caracterizadas por ambientações em sociedades futuras marcadas por desigualdades extremas, controle social, tecnologias opressoras e crises éticas ou ambientais. Esse gênero literário possibilita a exploração de dilemas éticos e políticos atuais ao imaginar futuros extremos, servindo como uma espécie de “aviso de incêndio” e reflexão sobre o destino da humanidade, visto que apresenta “crítica[s] às condições sociais ou sistemas políticos existentes” (Booker, 1994, p. 3, tradução minha)³⁶.

Nesse contexto, *A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* (2020), de Suzanne Collins, se destaca como um trabalho significativo para a interação entre filosofia política e literatura distópica. Ao descrever os acontecimentos que precedem a instauração dos Jogos Vorazes e ao seguir a evolução moral e ideológica de Coriolanus Snow, o livro revela os processos de poder que mantêm a sociedade de Panem, além das ideias de humanidade que justificam a brutalidade, a injustiça e o autoritarismo. A história descreve um contexto em que a guerra, o medo e o controle social são normalizados como componentes fundamentais da ordem política.

34 Doutoranda em Letras, na área de História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com bolsa CAPES. Mestra em Letras, na área de História da Literatura, também pela FURG. E-mail: prof Luisamello@gmail.com.

35 Doutora em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, campus Osório. E-mail: demestrado@yahoo.com.br.

36 No original, “critique of existing social conditions or political systems”.



Diante disso, o objetivo deste artigo é examinar as ideias filosóficas sobre a natureza humana propostas por Hobbes, Locke e Rousseau, a partir de uma leitura crítica da obra de Collins. Além disso, busca-se investigar como essas concepções se refletem na criação dos personagens Dra. Volumnia Gaul, Coriolanus Snow, Sejanus Plinth e Lucy Gray Baird. O objetivo é entender como esses personagens fictícios adotam, desafiam ou se opõem a diversas correntes filosóficas, expondo os conflitos éticos e políticos que permeiam a sociedade distópica de Panem. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e interpretativa, baseada na revisão bibliográfica das obras filosóficas escolhidas e na análise textual da narrativa literária. Ao conectar teoria e ficção, a pesquisa busca contribuir para os diálogos interdisciplinares entre literatura e filosofia política, destacando o poder crítico da literatura distópica na análise da condição humana e nas estruturas sociais contemporâneas.

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS SOBRE A NATUREZA HUMANA

A concepção da natureza humana tem sido tema de intensos debates ao longo da história da filosofia. Desde os tempos antigos até os dias atuais, filósofos têm se dedicado a entender os impulsos, limitações e capacidades do ser humano, criando teorias que impactaram campos como a política, a ética e a sociologia. No âmbito da filosofia moderna, três filósofos se sobressaem ao propor visões diferentes sobre a condição humana: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

Hobbes oferece uma perspectiva negativa da humanidade, afirmando que, em seu estado natural, o ser humano vive em constante conflito, guiado por interesses próprios e pela busca da autopreservação, descrevendo “o homem como o lobo do homem”. Segundo ele, a única maneira de prevenir o caos e assegurar a estabilidade social é por meio de um contrato social que concentra o poder em uma autoridade soberana. Por outro lado, Locke propõe uma visão mais equilibrada, na qual a razão e o direito natural governam a natureza humana, assegurando a convivência pacífica entre os indivíduos. Segundo ele, o Estado deve proteger os direitos fundamentais, que incluem a propriedade privada e as liberdades individuais. Rousseau, por outro lado, critica a civilização e as estruturas de dominação, afirmando que o ser humano nasce livre, mas é corrompido pela sociedade e suas disparidades. Sua ideia de contrato social tem como objetivo reestabelecer uma organização política legítima fundamentada na vontade geral.

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é expor e examinar essas três visões filosóficas a respeito da natureza humana, ressaltando seus conceitos e implicações principais. Por meio de uma abordagem comparativa, procura-se entender como as teorias desses pensadores influenciaram o desenvolvimento do pensamento político e social, além de sua importância para os debates atuais, especialmente em *A cantiga dos pássaros e das serpentes* (2020).

THOMAS HOBBS: O HOMEM COMO LOBO DO HOMEM

Thomas Hobbes (1588-1679) argumenta em *Leviatã* (1651 [2003]) que a natureza humana é marcada por uma competição inata que leva os indivíduos a conflitos inevitáveis. Segundo Hobbes, “[...] se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos.” (Hobbes, 2003, p. 107). Essa rivalidade é motivada por três causas

principais: a competição, que impulsiona os indivíduos a atacar visando lucro; a desconfiança, que os leva a buscar segurança; e a glória, que motiva a busca por reputação (Hobbes, 2003, p. 108).

Hobbes descreve esse estado de natureza como uma condição de guerra permanente, na qual “[...] os homens vivem sem um poder comum capaz de mantê-los todos em temor respeitoso, encontrando-se naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens” (Hobbes, 2003, p. 109). Nesse cenário, não há leis que regulamentem a justiça ou a moralidade, pois “[...] onde não há poder comum não há lei, e onde não há lei não há injustiça” (Hobbes, 2003, p. 111). A única forma de escapar dessa anarquia é por meio da instituição de um governo forte e centralizado, o Leviatã, que garanta ordem e estabilidade à sociedade.

Além disso, Hobbes aponta que os indivíduos tendem a superestimar sua própria sabedoria e subestimar a dos outros, o que contribui para a perpetuação dos conflitos. Como ele observa, “[...] a natureza dos homens é tal que, embora sejam capazes de reconhecer em muitos outros maior sagacidade, maior eloquência ou maior saber, dificilmente acreditam que haja muitos tão sábios como eles próprios” (Hobbes, 2003, p. 107). Essa ilusão de superioridade reforça a necessidade de um poder soberano para conter a vaidade humana e garantir a ordem social.

JOHN LOCKE: A TÁBULA RASA E O PAPEL DA SOCIEDADE

Diferente de Hobbes, John Locke (1632-1704) argumenta, em seu livro *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil (1689 [1994]) que o estado de natureza não é um cenário de caos e guerra, mas um estado regido por leis naturais que impõem limites racionais às ações humanas. Para Locke,

[...] o estado de Natureza é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens (Locke, 1994, p. 84).

Nesse sentido, Locke vê o ser humano como um ser racional, capaz de reconhecer a igualdade entre os homens e de respeitar direitos fundamentais. No entanto, mesmo com a presença de um direito natural, Locke admite que os conflitos podem surgir. Por isso, cada indivíduo tem o direito de punir aqueles que violam as leis naturais, pois “[...] para que se possa impedir todos os homens de violar os direitos do outro e de se prejudicar entre si, [...] cabe a cada um, neste estado, assegurar a ‘execução’ da lei da natureza” (Locke, 1994, p. 85). Esse poder de punição, entretanto, não é absoluto e indiscriminado, mas deve seguir critérios racionais e proporcionais.

Para Locke, a criação de um governo civil é necessária para garantir maior segurança e evitar abusos na aplicação da justiça. Contudo, diferente de Hobbes, ele defende um governo limitado e baseado no consentimento dos governados. Afinal, “[...] homens vivendo juntos segundo a razão, sem um superior comum na terra com autoridade para julgar entre eles, eis efetivamente o estado de natureza” (Locke, 1994, p. 92). Assim, a política e as instituições são necessárias, mas devem respeitar os direitos naturais que já existem antes mesmo da formação do governo.



JEAN-JACQUES ROUSSEAU: O BOM SELVAGEM E A CORRUPÇÃO SOCIAL

Já Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) inicia sua obra *Do contrato social*: ou princípios do direito político (1762 [2011]) com uma das mais emblemáticas afirmações sobre a condição humana: “O homem nasceu livre, e por toda a parte geme agrilhado; o que julga ser senhor dos demais é de todos o maior escravo” (2011, p. 17). Essa declaração sintetiza sua crítica ao sistema político e social vigente, no qual a liberdade natural do indivíduo é suprimida em prol de estruturas hierárquicas que impõem dominação. Diferente de Hobbes e Locke, Rousseau não enxerga a condição natural do homem como uma guerra ou como uma ordem pautada pela razão, mas sim como um estado perdido devido à conformação da sociedade.

A base de sua teoria repousa na ideia de que a ordem social não decorre de uma imposição natural, mas de convenções humanas: “A ordem social é um direito sagrado, onde todos os outros se fundamentam, direito não vindo da natureza, mas fundado em convenções” (Rousseau, 2011, p. 17-18). Dessa forma, o autor questiona a legitimidade do poder e a obediência dos indivíduos, argumentando que a liberdade comum é um princípio essencial para a existência humana, pois “[...] essa liberdade comum é uma consequência da natureza do homem, cuja primeira lei é cuidar da própria conservação” (Rousseau, 2011, p. 18).

Rousseau também critica os regimes despóticos, que garantiriam aos súditos apenas uma falsa sensação de segurança. Ele afirma: “Diz-se-á que o déspota assegura a seus vassalos a tranquilidade civil; mas que ganham eles se as guerras que o mesmo ambicioso déspota lhes suscita, se a sua insaciável cobiça, se as vexações de seu ministério os desolam muito mais que as dimensões deles?” (Rousseau, 2011, p. 21). Aqui, o autor rejeita a ideia de que a ordem imposta pelo despotismo traz benefícios reais à população, pois a tranquilidade forçada apenas perpetua a submissão e a desigualdade.

Outro aspecto central do pensamento rousseauiano é a crítica à alienação da liberdade. Para ele, a renúncia voluntária à própria autonomia é inconcebível, sendo, portanto, um ato ilegítimo: “Dizer que um homem gratuitamente se dá é dizer um mero absurdo; ato semelhante é ilegítimo e nulo, só porque é feito fora do bom senso; e dizer o mesmo de um povo inteiro é supor um povo de loucos, e a loucura não cria direito” (Rousseau, 2011, p. 21). Essa perspectiva é essencial para a compreensão de sua defesa do contrato social, que deve ser estabelecido para garantir que a liberdade e a igualdade dos indivíduos sejam respeitadas.

Dessa forma, Rousseau propõe um modelo no qual os homens, “[...] que podendo ser dessemelhantes na força, ou no engenho, tornam-se todos iguais por convenção e por direito” (Rousseau, 2011, p. 31). Assim, sua teoria política não apenas refuta o absolutismo, mas também aponta para uma concepção de sociedade baseada na participação coletiva e na soberania popular, que busca restaurar a liberdade perdida no processo de civilização.

FILOSOFIA E MORALIDADE NA SOCIEDADE DE PANEM

Ambientado em um futuro distópico pós-guerra, *A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* (2020), de Suzanne Collins, apresenta a formação e a consolidação do regime político de Panem, uma nação autoritária estruturada a partir da exploração sistemática dos doze distritos pela Capital. Como punição pela rebelião anterior, a Capital institui os Jogos Vorazes, um evento anual no qual dois adolescentes



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





de cada distrito são sorteados para lutar até a morte em uma arena televisionada, transformando o sofrimento humano em espetáculo e instrumento de controle social. O evento é criado como uma forma de punição após uma guerra civil, que fez com que o distrito 13 fosse dizimado e que a Capital passasse por um período de escassez.

O romance se concentra na décima edição dos Jogos Vorazes, momento em que o evento ainda não alcançou o status de entretenimento plenamente consolidado que o público foi previamente apresentado na trilogia original (2008-2011). A população da Capital demonstra crescente desinteresse pela transmissão, o que ameaça a eficácia simbólica dos Jogos como mecanismo de dominação. Diante desse cenário, as autoridades, em especial a idealizadora dos Jogos, Dra. Volumnia Gaul, buscam estratégias para revitalizar o espetáculo e restaurar seu impacto político, incorporando elementos narrativos, emocionais e midiáticos capazes de envolver os telespectadores e legitimar a violência institucionalizada.

É nesse contexto que os alunos da Academia da Capital são convocados a atuar como mentores dos tributos, estabelecendo uma relação direta entre a elite intelectual em formação e o aparato repressivo do Estado. Essa medida não apenas reforça o caráter pedagógico dos Jogos, mas também evidencia o esforço da Capital em naturalizar a violência desde a juventude, integrando-a aos processos de formação moral e política de seus futuros líderes.

As trajetórias de Sejanus Plinth e Coriolanus Snow, dois desses alunos, ilustram de forma exemplar as tensões morais e ideológicas existentes no sistema de Panem. Sejanus, proveniente do Distrito 2, é nomeado mentor do tributo masculino de sua área, encargo herdado de seu pai com base na convicção de que o Distrito 2 tem mais probabilidades de vencer os Jogos. Coriolanus Snow, por outro lado, passa a ser mentor de Lucy Gray Baird, a tributo feminina do Distrito 12, região historicamente ligada à pobreza e com menores chances de sobrevivência.

A partir dessas relações assimétricas, o romance cria um espaço privilegiado para refletir sobre poder, natureza humana e legitimidade política. Nesse contexto, a sociedade de Panem, estabelecida com base no medo, coerção e espetacularização da violência, funciona de acordo com uma filosofia política que vê o conflito como inevitável e a repressão como essencial. Dessa forma, a narrativa se relaciona diretamente com as ideias modernas sobre a natureza humana, particularmente as propostas por Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Isso possibilita uma análise filosófica das decisões morais e políticas que fundamentam o universo distópico da obra.

DR. VOLUMNIA GAUL: O DETERMINISMO SOCIAL E BIOLÓGICO

A Dra. Volumnia Gaul desempenha papel central na formulação ideológica que sustenta o regime autoritário da Capital em *A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* (2020). Enquanto mentora intelectual dos Jogos Vorazes, a personagem representa de maneira explícita uma concepção pessimista da natureza humana, alinhada aos pressupostos fundamentais do pensamento de Thomas Hobbes. Para Gaul, a violência não é um desvio, mas uma condição constitutiva da humanidade, e o conflito, longe de ser exceção, configura-se como uma constante das relações sociais.

Essa visão manifesta-se de forma direta quando a personagem afirma que o ódio entre a Capital e os distritos é permanente e que a guerra “nunca vai acabar de verdade” (Collins, 2020, p. 182). Tal

declaração ecoa a concepção hobbesiana do estado de natureza como um estado de guerra latente, no qual a ausência de confiança e a busca incessante pela autopreservação tornam o conflito inevitável. Ainda que existam momentos de aparente estabilidade, a disposição para a violência permanece sempre presente, justificando, segundo essa lógica, a necessidade de um poder soberano forte.

A interpretação de Gaul sobre os acontecimentos da arena reforça essa perspectiva. Ao descrever os Jogos como a “humanidade despida” e afirmar que a civilização desaparece rapidamente diante da luta pela sobrevivência (Collins, 2020, p. 271), a personagem sustenta a ideia de que normas morais, valores éticos e convenções sociais são apenas camadas frágeis que se desfazem diante da ameaça da morte. Essa leitura corresponde diretamente à noção hobbesiana de que, no estado de natureza, não há justiça nem injustiça, uma vez que tais conceitos dependem da existência de leis e de uma autoridade capaz de impô-las.

Além disso, Gaul atribui aos indivíduos total responsabilidade por suas ações, enfatizando a escolha racional em contextos extremos. Ao afirmar que não são as circunstâncias, mas as escolhas individuais que revelam quem realmente somos (Collins, 2020, p. 272), a personagem reforça uma concepção de humanidade marcada pela desconfiança e pela propensão à violência. Para Gaul, reconhecer essa natureza seria condição indispensável para a construção de um sistema político eficaz, pois “quem somos determina o tipo de governo de que precisamos” (Collins, 2020, p. 272). Essa afirmação dialoga diretamente com Hobbes, para quem somente um governo forte e centralizado seria capaz de conter os impulsos destrutivos do ser humano.

Nesse sentido, a Dra. Volumnia Gaul não apenas descreve uma visão hobbesiana da humanidade, mas a instrumentaliza como justificativa ética e política para a manutenção dos Jogos Vorazes e da dominação da Capital. Sua postura evidencia como a filosofia hobbesiana, quando aplicada de maneira radical e descontextualizada, pode servir de fundamento para regimes autoritários que naturalizam a violência e negam a possibilidade de transformação moral.

Assim, Gaul representa a cristalização do pensamento hobbesiano no universo distópico de Panem, funcionando como arquiteta ideológica de um sistema que se sustenta na crença de que o medo e a força são os únicos meios capazes de garantir a ordem social. Através dessa personagem, a narrativa de Suzanne Collins problematiza os limites e os perigos de uma concepção política que reduz a condição humana à luta constante pela sobrevivência, reafirmando o papel crítico da literatura distópica na reflexão sobre poder e natureza humana.

CORIOLANUS SNOW E A CONSTRUÇÃO DO VILÃO

Se a Dra. Volumnia Gaul representa a formulação intelectual e institucional da visão hobbesiana da natureza humana, Coriolanus Snow encarna sua assimilação subjetiva e prática. Ao longo do romance, o personagem percorre um processo gradual de internalização da concepção segundo a qual a violência é constitutiva da humanidade e apenas um poder soberano forte é capaz de conter o caos social. Sua trajetória evidencia como a filosofia política hobbesiana não se impõe apenas pela coerção externa, mas também pela adesão consciente dos indivíduos que passam a reproduzi-la como verdade moral.





Desde os primeiros capítulos, Snow demonstra uma relação instrumental com os vínculos humanos, orientada menos pela empatia do que pela necessidade de autopreservação. Sua confiança em Tigris, por exemplo, está diretamente ligada à utilidade concreta de suas habilidades, uma vez que “só o talento da prima com a agulha o salvara até ali” (Collins, 2020, p. 11). Tal relação evidencia uma sociabilidade pragmática, típica da lógica hobbesiana, na qual a cooperação ocorre não por laços morais, mas por interesses mútuos e pela necessidade de sobrevivência.

Esse processo se radicaliza quando Snow reconhece explicitamente sua capacidade para a violência fora do contexto institucional dos Jogos. Ao afirmar que matou Mayfair “sem arena por perto” (Collins, 2020, p. 544), o personagem confirma a tese hobbesiana de que a violência não é produto exclusivo das circunstâncias extremas, mas uma possibilidade latente do ser humano quando não há leis ou sanções imediatas. A ausência do aparato estatal não elimina a violência; ao contrário, revela-a em sua forma mais crua.

A defesa do poder soberano torna-se, então, um elemento central de sua visão de mundo. Snow afirma que, sem leis e sem alguém para aplicá-las, os seres humanos seriam “como animais” e que a Capital é “a única coisa que mantém as pessoas em segurança” (Collins, 2020, p. 481). Essa concepção reproduz diretamente o argumento de Hobbes segundo o qual, na ausência de um poder comum capaz de inspirar temor, os indivíduos retornariam ao estado de guerra de todos contra todos, marcado pela insegurança permanente.

A noção de contrato social também é ressignificada por Snow de maneira hobbesiana. A possibilidade de ruptura do sistema é vista como ameaça absoluta, um “convite ao caos” (Collins, 2020, p. 501), pois implicaria o colapso da ordem e a regressão da humanidade a um estado animalesco. Nesse sentido, Snow compreende o contrato não como um pacto orientado pelo bem comum, mas como um mecanismo de contenção da violência, cuja legitimidade decorre da necessidade, e não da justiça.

Essa perspectiva se cristaliza quando Snow responde à pergunta sobre quem são os seres humanos afirmando que são “criaturas que precisam da Capital para sobreviver” (Collins, 2020, p. 561). Tal afirmação sintetiza a antropologia hobbesiana internalizada pelo personagem: o homem, incapaz de autorregulação moral, depende de uma autoridade externa que o discipline e o contenha. A liberdade individual, nesse contexto, é percebida não como valor, mas como risco.

Por fim, Snow legitima essa visão ao interpretar os Jogos Vorazes como prova empírica da natureza violenta da humanidade. Ao observar que até mesmo crianças, tradicionalmente associadas à inocência, tornam-se assassinas na arena, ele conclui que “nossa natureza essencial é violenta” (Collins, 2020, p. 569). Essa leitura converge diretamente com a concepção hobbesiana de que não existe bondade natural, mas apenas a busca pela autopreservação diante da ameaça constante da morte.

Assim, Coriolanus Snow representa a consolidação prática do pensamento hobbesiano no universo de Panem. Diferentemente de Gaul, que teoriza e experimenta, Snow vivencia, justifica e perpetua essa lógica, tornando-se o elo entre a ideologia e sua aplicação política. Sua trajetória evidencia como a naturalização da violência e do medo pode transformar a exceção em regra, reafirmando o alerta distópico da obra acerca dos perigos de uma concepção de humanidade fundada exclusivamente na coerção e no controle.

SEJANUS PLINTH E A PERSPECTIVA LOCKEANA

Sejanus Plinth configura-se, em *A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* (2020), como a personagem que mais explicitamente incorpora uma ética fundamentada nos direitos naturais, aproximando-se de maneira significativa do pensamento de John Locke. Em um contexto marcado pela violência institucionalizada e pela negação sistemática da dignidade humana, Sejanus atua como voz dissonante, defendendo princípios morais universais que antecedem e transcendem as leis impostas pela Capital.

Desde sua apresentação inicial, Sejanus recusa a lógica hierárquica que separa Capital e distritos, identificando-se com os tributos e rejeitando os privilégios que lhe são atribuídos. Isso se dá pois ele e a família têm origem no distrito 2 e seu pai, após enriquecer com a guerra, compra a ida deles para a metrópole. Ainda assim, Sejanus mantém seus princípios e fidelidade às suas origens, chegando a afirmar ser “parte da ninhada” (Collins, 2020, p. 33). O personagem evidencia uma compreensão de igualdade essencial entre os seres humanos, princípio central da filosofia lockeana, segundo a qual todos nascem livres e iguais em direitos no estado de natureza.

Essa postura se intensifica quando Sejanus confronta diretamente a desumanização dos tributos, rejeitando a narrativa que os reduz a inimigos ou objetos descartáveis. Ao insistir que “eles são como eu” (Collins, 2020, p. 76), o personagem reafirma a ideia de que a condição humana não é determinada pela origem social ou política, mas por uma igualdade ontológica que torna ilegítima qualquer forma de dominação arbitrária. Tal concepção ecoa o pensamento de Locke, para quem nenhum indivíduo possui autoridade natural sobre outro.

A crítica de Sejanus aos Jogos Vorazes revela, ainda, uma compreensão moral baseada na razão e na preservação da vida, elementos fundamentais do direito natural lockeano. Ao declarar que proteger os mais jovens é parte constitutiva da humanidade e que a violência dos Jogos “não é natural” (Collins, 2020, p. 89), o personagem contrapõe-se à lógica hobbesiana da competição e da eliminação do outro, defendendo uma sociabilidade orientada pela cooperação e pelo cuidado mútuo.

O discurso mais contundente de Sejanus ocorre quando ele denuncia explicitamente a ilegitimidade moral e política da Capital, afirmando que ninguém possui o direito de privar os outros de vida, liberdade ou subsistência (Collins, 2020, p. 180). Essa passagem dialoga diretamente com Locke, que sustenta que tais direitos são inalienáveis e não podem ser revogados nem mesmo em contextos de guerra. Para o filósofo, a violação desses direitos caracteriza um estado de tirania, justificando a resistência ao poder ilegítimo.

A coerência ética de Sejanus é sintetizada pela observação de Coriolanus Snow, ao reconhecer que suas ações são sempre guiadas pela “determinação de fazer a coisa certa” (Collins, 2020, p. 254). Essa fidelidade a princípios morais universais, ainda que resulte em sua marginalização e destruição, evidencia tanto a força quanto a fragilidade da ética lockeana em contextos autoritários. Sejanus encarna o indivíduo racional e moral que, ao se recusar a abdicar de seus direitos naturais, entra em choque com uma ordem política que nega a própria noção de justiça.

Dessa forma, Sejanus Plinth representa a crítica mais direta à legitimidade do poder da Capital, funcionando como um contraponto ético aos personagens alinhados à lógica da dominação. Sua trajetória revela os limites da razão e dos direitos naturais em sociedades que suprimem a liberdade



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos



em nome da ordem, reafirmando a pertinência do pensamento lockeano para a leitura crítica da literatura distópica contemporânea.

LUCY GRAY BAIRD E O IDEAL ROUSSEAUNIANO

Lucy Gray Baird configura-se, em *A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* (2020), como uma das personagens que mais claramente tensiona a ordem política e moral de Panem, funcionando como contraponto às estruturas autoritárias da Capital. Sua trajetória, marcada pela liberdade de movimento, pela expressão artística e pela resistência simbólica, aproxima-se de maneira significativa da concepção rousseauniana segundo a qual o ser humano nasce livre, mas é progressivamente corrompido pelas instituições sociais.

Antes da repressão imposta pelos Pacificadores, Lucy Gray integrava o Bando, grupo nômade que vivia à margem das estruturas estatais, organizando-se de acordo com vínculos comunitários e práticas culturais compartilhadas. Ao afirmar que não pertencia a “nenhum distrito específico” e que viviam “de lugar para lugar conforme dava vontade” (Collins, 2020, p. 64), a personagem remete a uma forma de existência anterior à institucionalização rígida do poder, evocando o ideal rousseauniano de uma liberdade originária, vinculada à autonomia e à ausência de dominação formal.

Essa liberdade, entretanto, é progressivamente cerceada pela Capital, que impõe limites à circulação, à arte e à própria voz dos indivíduos. A metáfora dos pássaros engaiolados, evocada por Lucy Gray ao discutir o controle da expressão, explicita a violência simbólica exercida pelo poder estatal: “Parece tortura alguém controlar sua voz assim” (Collins, 2020, p. 466). Tal reflexão aproxima-se da crítica de Rousseau às convenções sociais que, sob o pretexto da ordem, anulam a liberdade individual e produzem formas sofisticadas de servidão

A comparação estabelecida por Lucy Gray entre os pássaros e os seres humanos revela uma compreensão aguda da alienação imposta pela sociedade autoritária. Ao questionar se Coriolanus Snow se sente verdadeiramente livre para expressar o que pensa, a personagem expõe o caráter ilusório da liberdade concedida pela Capital, reforçando a noção rousseauniana de que a submissão às instituições pode transformar o homem em escravo, mesmo quando este acredita exercer autonomia.

Além disso, Lucy Gray articula uma ética fundada na redução do sofrimento humano, princípio que se aproxima da concepção rousseauniana de que a primeira lei da natureza é a conservação e o cuidado de si e dos outros. Ao afirmar que o Bando acreditava que os seres humanos foram colocados na Terra “pra diminuir a infelicidade, não pra aumentar” (Collins, 2020, p. 480), a personagem questiona diretamente a legitimidade moral dos Jogos Vorazes, denunciando-os como uma perversão das relações humanas e uma violação dos princípios fundamentais da convivência social.

A experiência de Lucy Gray evidencia, ainda, como a repressão institucional não apenas limita a liberdade, mas destrói os laços familiares e comunitários. Ao relatar a morte do pai, o sofrimento da mãe e as restrições impostas à sua arte, a personagem expõe o alto custo da obediência forçada: “Talvez minha liberdade não valha o risco” (Collins, 2020, p. 481). Esse dilema reflete a crítica rousseauniana à falsa escolha entre segurança e liberdade, na qual o indivíduo é compelido a abrir mão de sua autonomia em troca de uma ordem — neste caso a Capital — que, paradoxalmente, intensifica a miséria.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





Por fim, Lucy Gray sintetiza de maneira contundente a concepção rousseauiana da natureza humana ao afirmar que “as pessoas não são ruins, na verdade; é o que o mundo faz com elas” (Collins, 2020, p. 544). Essa declaração reforça a ideia de que a violência e a crueldade não são inerentes ao ser humano, mas resultam das condições sociais e políticas às quais ele é submetido. Assim, a personagem se consolida como símbolo de resistência à corrupção moral promovida pela sociedade de Panem, reafirmando a atualidade do pensamento de Rousseau na leitura da literatura distópica contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi examinar as ideias filosóficas sobre a natureza humana propostas por Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, com base na análise do livro *A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* (2020), de Suzanne Collins. Ao relacionar filosofia política e literatura distópica, procurou-se entender como essas abordagens teóricas se refletem na criação dos personagens e na estrutura sociopolítica de Panem, destacando a relevância desses debates no cenário atual.

A análise revelou que a sociedade de Panem é organizada com base em uma visão profundamente negativa da natureza humana, em consonância com a tradição hobbesiana. A Capital baseia seu poder na convicção de que o conflito é inescapável e de que apenas a violência institucionalizada pode assegurar a ordem social. Essa lógica se torna evidente nas figuras da Dra. Volumnia Gaul e Coriolanus Snow, cujos discursos e atitudes validam o autoritarismo, a restrição da liberdade e a normalização da violência como instrumentos indispensáveis para a sobrevivência coletiva.

Por outro lado, Sejanus Plinth se destaca como um defensor de uma ética alinhada ao pensamento de John Locke, ao afirmar direitos naturais inalienáveis, como vida, liberdade e dignidade humana, mesmo diante de um cenário de repressão severa. Sua trajetória destaca o embate entre a consciência moral pessoal e o poder político, expondo as fronteiras da razão e da justiça natural em sociedades fundamentadas na coerção e na desigualdade institucionalizada.

Em contraposição, Lucy Gray Baird se aproxima da ideia rousseauiana de natureza humana ao representar a manutenção da liberdade, sensibilidade e expressão artística diante da opressão da Capital. Sua resistência, fortalecida pela música, oralidade e memória coletiva, expressa uma crítica incisiva à corrupção moral fomentada pelas instituições sociais. Isso reforça a noção de que a violência não é uma característica intrínseca ao ser humano, mas sim uma consequência das condições estabelecidas pelo ambiente social.

Assim, o trabalho de Suzanne Collins demonstra como a literatura distópica pode servir como um espaço privilegiado para uma reflexão crítica sobre os alicerces da organização social e política. Ao dialogar com as teorias de Hobbes, Locke e Rousseau, *A Cantiga dos Pássaros e das Serpentes* não só revisita os debates clássicos da filosofia moderna, como também os reinscreve em uma narrativa contemporânea, tornando-os mais acessíveis e pertinentes para a compreensão dos dilemas éticos, políticos e sociais de hoje.

Conclui-se, portanto, que a análise interdisciplinar entre filosofia política e literatura permite uma compreensão mais aprofundada da condição humana e dos mecanismos de poder que moldam as sociedades. Ao destacar os riscos da normalização da violência e da legitimação do autoritarismo, o

romance reforça a função essencial da literatura distópica como ferramenta de reflexão e resistência, convidando o leitor a ponderar sobre os modelos de organização social que opta por legitimar.

REFERÊNCIAS

BOOKER, M. Keith. **Dystopian literature**: A theory and research guide. Westport: Greenwood Press, 1994

COLLINS, Suzanne. **A cantiga dos pássaros e das serpentes**. Trad. Regiane Winarski. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins fontes, 2003.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: ou princípios do direito político. Trad. Pietro Nasseti. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
temas polêmicos





Este e-book reúne estudos e reflexões apresentados no VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ, realizado em São Luís (MA), que congregou pesquisadores, professores e mediadores de leitura em torno do tema Mediação Literária e Formação de Leitores e se consolidou como espaço de diálogo acadêmico e partilha de experiências voltadas ao ensino da literatura e à formação de leitores em diferentes contextos educativos.

