

MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza

Isabela Delli Colli Zocolaro



Mediação Literária:

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO



Organizadoras

Renata Junqueira de Souza

Isabela Delli Colli Zocolaro



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
Hercilia 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 outras áreas do conhecimento. *E-book* (PDF)/ organização de Renata Junqueira de Souza; Isabela Delli Colli Zocolaro. — 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: 978-65-82655-13-5

1. Mediação literária 2. Literatura infantil 3. Literatura juvenil 4. Literatura e áreas interdisciplinares 5. Educação literária. I. Souza, Renata Junqueira de II. Zocolaro, Isabela Delli Colli III. Título.

CDD 372.4
CDU 028.5:37

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



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.

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



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





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 CILLJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILLJ

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento



SUMÁRIO

- 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 EXPRESSÃO EMOCIONAL ATRAVÉS DA ESTRUTURA FRASAL EM PERÍODOS LONGOS E CURTOS: UMA ANÁLISE DE *CHAPEUZINHO AMARELO* DE CHICO BUARQUE**
Ana Sofia Sousa Aragão,
Mateus Samuel Alves de Jesus,
- 64 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO LIVRO “A CASA E O MUNDO LÁ FORA: CARTAS DE PAULO FREIRE PARA NATHERCINHA”**
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula,
Eliana Nunes da Silva Tinti, UEM/PR, Bolsista-C
Franciele Clara Peloso,

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento



- 70** **APROXIMAÇÕES ECOCRÍTICAS NA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DA OBRA A SUJEIRA QUE FIZEMOS, DE MICHELLE LORD**
Millena Beatriz Sousa Barbosa,
Thays Pereira Martins,
José Firmino de Oliveira Neto,
- 78** **AVENTURA, MEMÓRIA E ENCANTAMENTO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL DE JOSUÉ MONTELLO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA**
Joseane Maria de Souza e Souza
Kédia Mara Moraes Brandão Bastos
Wanda França de Sousa
- 85** **CARTAS NA LITERATURA INFANTIL: MANIFESTAÇÕES DE AFETOS, AMIZADES E SOLIDARIEDADE**
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Erika Renata de Oliveira Silva
- 93** **ENTRE FICÇÃO E MEMÓRIA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA DE CRIANÇAS**
Abner Felipe de Sousa Amaral
Júlio César Ferreira Rocha
Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco de Santana
- 101** **ENTRELAÇAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM A LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DA OBRA “COM VACINA TUDO EM CIMA”, DE CARME DOLZ**
Thais Oliveira Luz
Kerolayne Martins Severo
José Firmino de Oliveira Neto,
- 108** **EXPLORANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DE “O MONSTRO PAPAPALMEIRAS”, DE DIPACHO**
Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano
Ronan Raimere Cavalcante Mota
José Firmino de Oliveira Neto



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento



- 116** **FANTASIA E CRISTIANISMO: OS ASPECTOS SOBRENATURAIS NA OBRA AS CRÔNICAS DE NÁRNIA - O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA ROUPA, DE C. S. LEWIS.**
Vânia Acsa Rodrigues Silva
- 131** **FILHOS DA ESPERANÇA: UM LIVRO, UM FILME, UMA DISTOPIA**
Lígia Razera Gallo
Sandra Trabucco Valenzuela
- 138** **LEITURAS DA FLORESTA COM LIVROS INFORMATIVOS: DIVULGANDO CIÊNCIA VIA BIBLIOTECA DA FLORESTA CATARINENSE**
Raíssa Salache Santos
Daniela Tomio
Maurício Capobianco Lopes
- 146** **LITERATURA INFANTIL E QUESTÕES CIENTÍFICAS: REFLEXÕES ANALÍTICAS SOBRE A OBRA CICLO DA VIDA, DE ALEKSANDRA MIZIELINSKA E DANIEL MIZIELINSKI**
Paulo Vinícius Soares Ferreira
Kevany Costa Araújo
Rafaela de Moraes Ramos
- 154** **MAIS DE 100 DOSES DE SYLVIA ORTHOF: EU CHOVO, TU CHOVES, NOS SYLVIA ORTHOF...**
Mônica Alves Fernandes
- 163** **NARRATIVAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS EM DIÁLOGO: O CIÚME COMO EIXO TRANSDISCIPLINAR**
Adriana Jesuino Francisco
Renata Junqueira de Souza
- 174** **O QUE É UM MUSEU? CONTRIBUIÇÕES DE UM LIVRO INFORMATIVO PARA CRIANÇAS**
Raíssa Salache Santos
Daniela Tomio



183 PLURILINGUISMO E A INTERPRETAÇÃO
DAS VISÕES PRÉ-COGNITIVAS NO CONTO
THE MINORITY REPORT E SUA ADAPTAÇÃO
FÍLMICA: UMA ANÁLISE COMPARADA

Tarcísio de Souza Peres

191 SOCIOLOGIA DA LINGUAGEM POÉTICA DE
VOLOCHINOV: ANÁLISE DOS POEMAS “CAVALINHO
BRANCO”, DE CECÍLIA MEIRELES E “O JUMENTO”,
DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Nanci Madalena Amaro da Silva

199 TERRITÓRIOS DE SABERES: UMA PROPOSTA DE
TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM *TORTO ARADO*
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MEIO AMBIENTE

Carolina da Silva Portela

Ludmila Portela Gondim Braga

Thiago Lima dos Santos

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





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 harto 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
outras áreas do conhecimento





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).

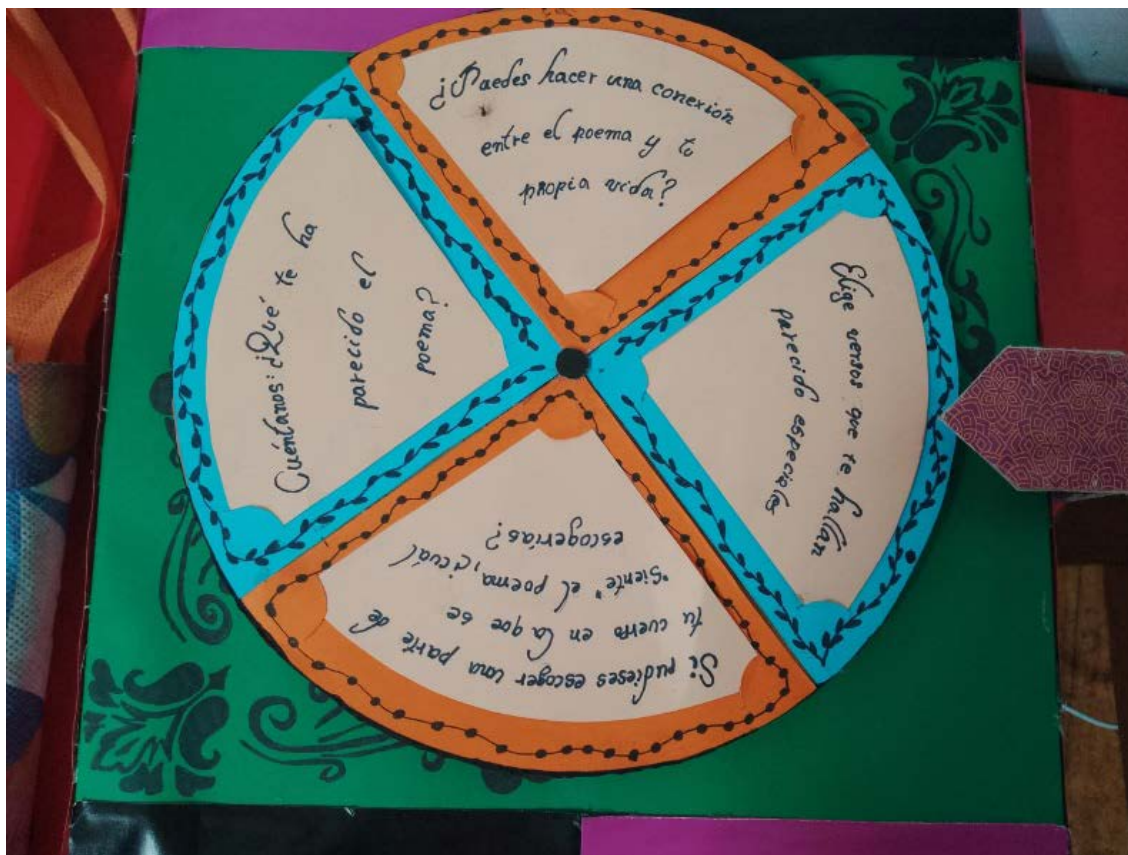


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

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.



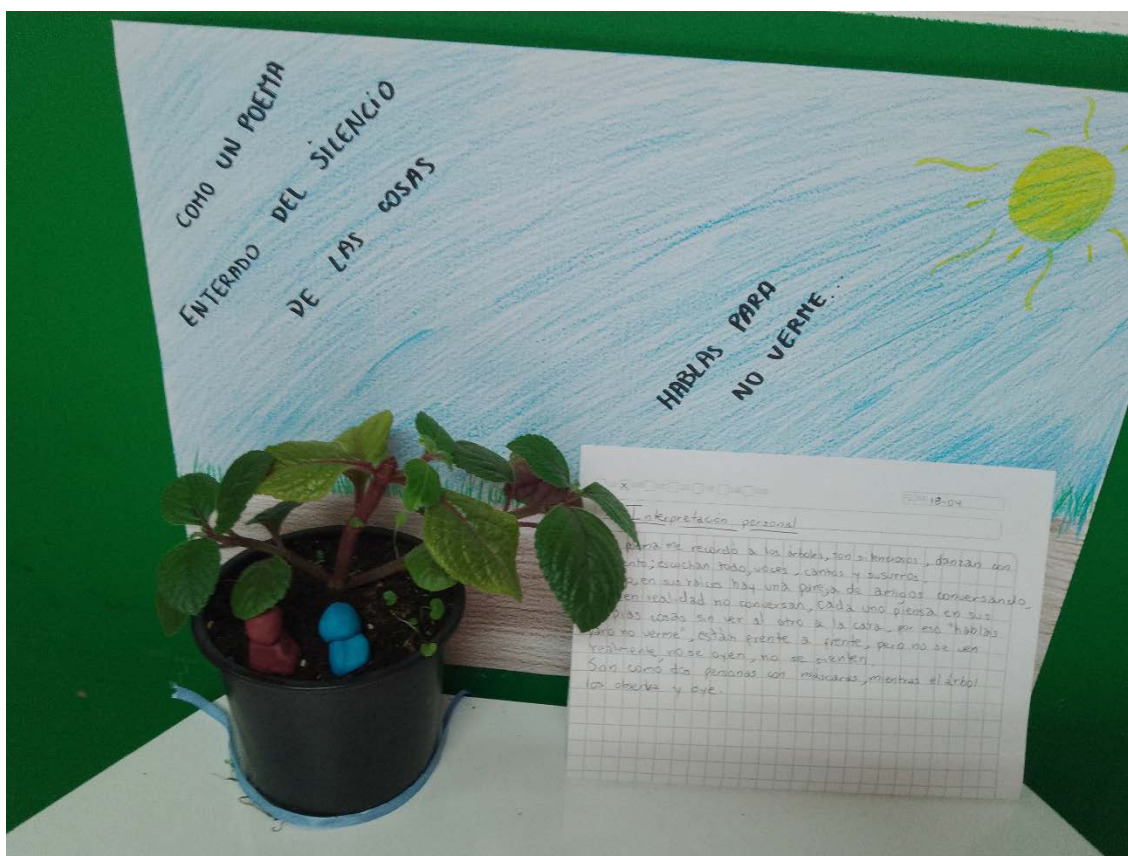


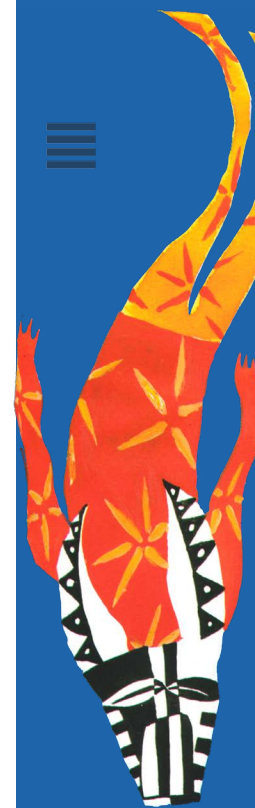
Imagen 3. Producto final de una estudiante.

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).

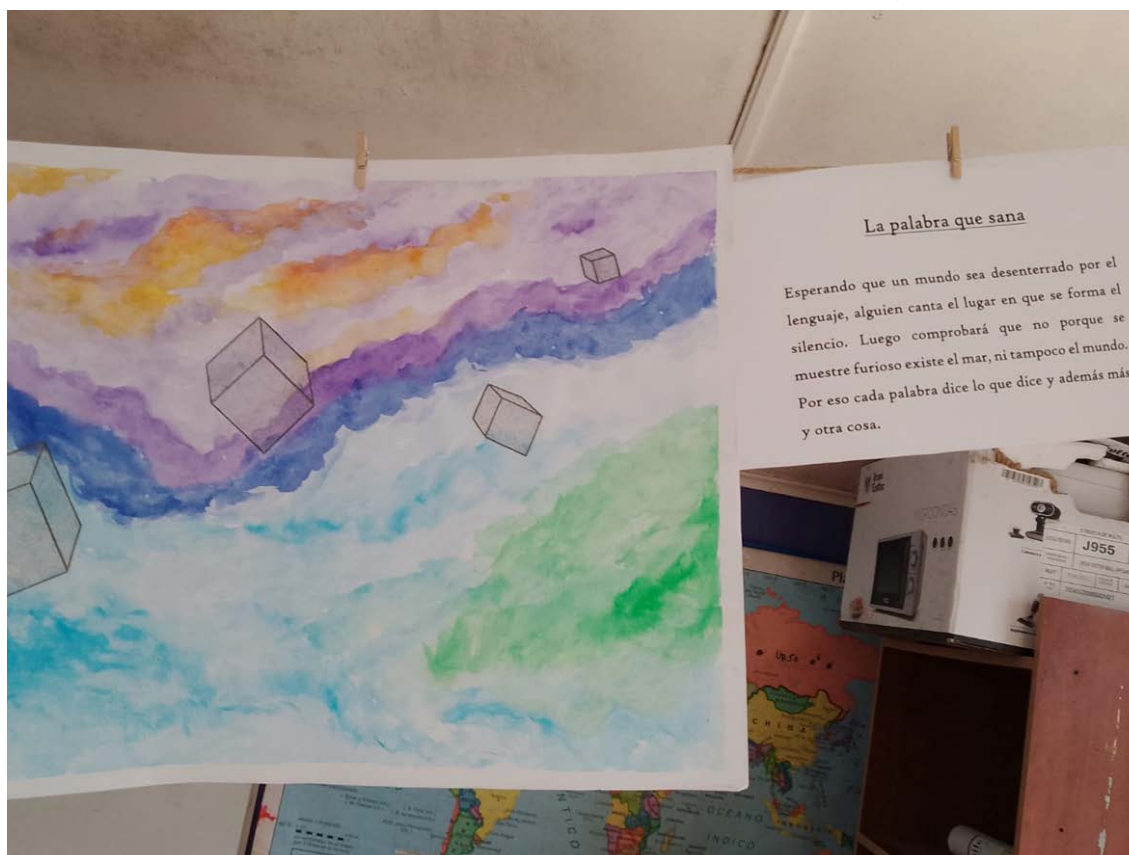


Imagen 4. Producto final de un estudiante

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
outras áreas do conhecimento





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 constituí 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
outras áreas do conhecimento



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).

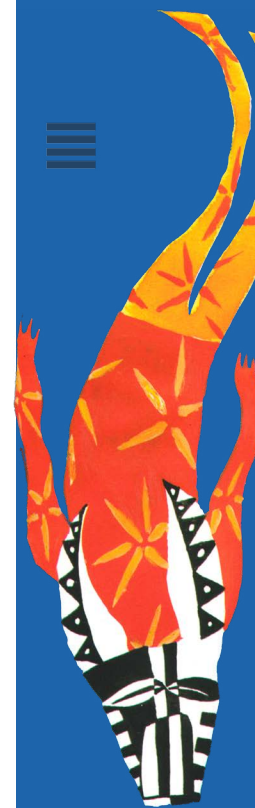
CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

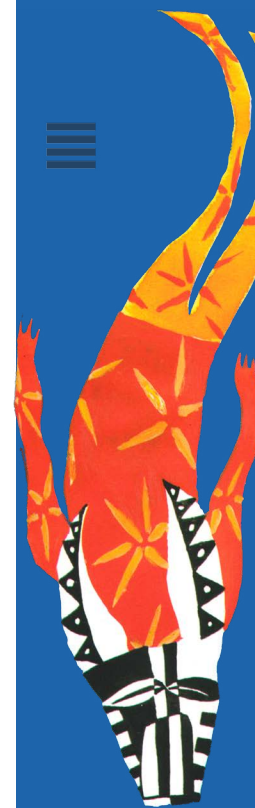
Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas 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.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





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 Mangue” (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
outras áreas do conhecimento



“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 fonalha.

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.

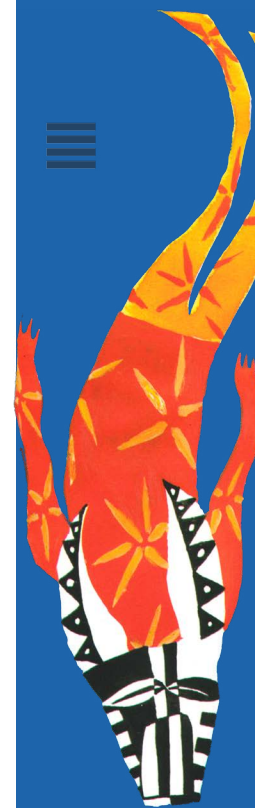
Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

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 *asperezas*:



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento



“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.





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 Noldeman, 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,



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



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





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.

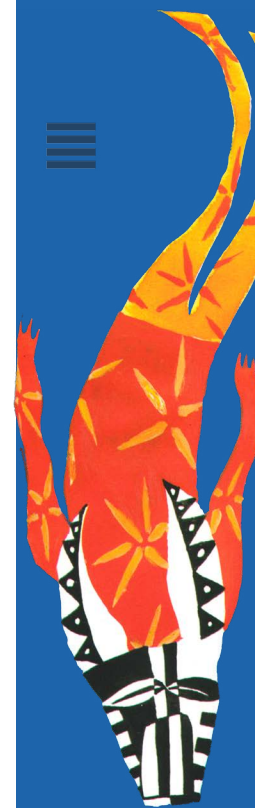
Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de 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 sógnica. 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 sógnico 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?

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





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

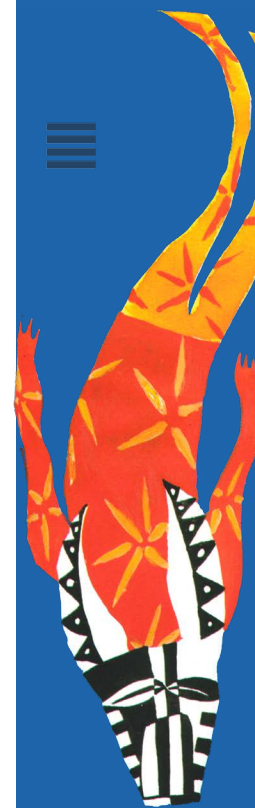
Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à 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.

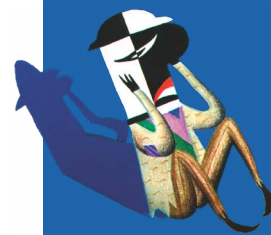
ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito.** SP: Editora Pallas, 2006.

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
outras áreas do conhecimento





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.

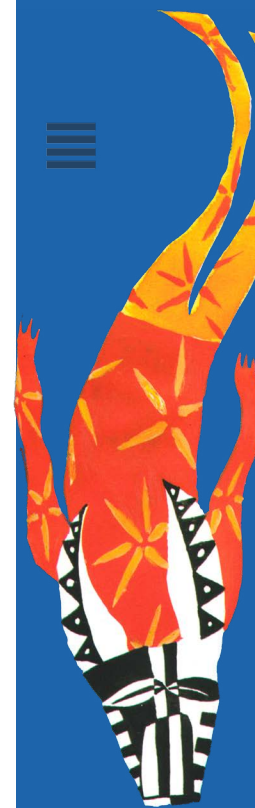
Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

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
outras áreas do conhecimento





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.

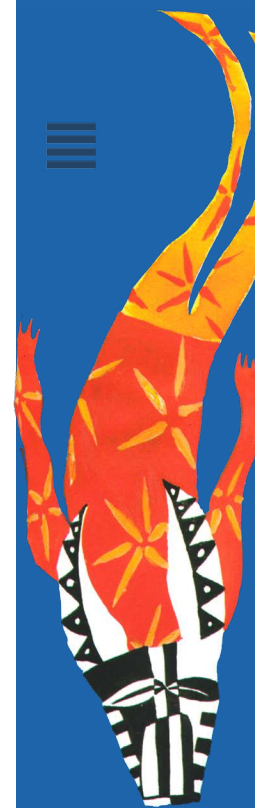
Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização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



Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





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
outras áreas do conhecimento





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 GIROTTO 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, Giroto 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 (Giroto 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 (Giroto 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 substituíria 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
 outras áreas do conhecimento





CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Giroto 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.

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





A EXPRESSÃO EMOCIONAL ATRAVÉS DA ESTRUTURA FRASAL EM PERÍODOS LONGOS E CURTOS: UMA ANÁLISE DE *CHAPEUZINHO AMARELO* DE CHICO BUARQUE

Ana Sofia Sousa Aragão,

Universidade Federal do Maranhão

Mateus Samuel Alves de Jesus,

Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Linguística Funcional surge como um campo que busca compreender a língua em funcionamento, considerando-a como uma prática socio-interacional (Neves, 1997). Nessa perspectiva, ao observarmos a língua em contextos reais de uso, percebemos que cada escolha linguística, seja lexical, sintática ou discursiva, está orientada “de uma maneira interacionalmente satisfatória” (Neves, 1994). Assim, a linguagem, em sua natureza dinâmica, revela muito mais do que estruturas gramaticais: manifesta intenções, emoções, identidades e relações sociais. Diante disso, este trabalho parte da perspectiva funcionalista, considerando a capacidade dos indivíduos de codificar e decodificar expressões, e usá-las e interpretá-las (Neves, 1997). Uma vez que o Funcionalismo preocupa-se com a capacidade de “uso das expressões linguísticas na interação verbal” (Neves, 1997, p. 16), mediante ao contexto e intenções comunicativas.

E o texto literário, especialmente o voltado ao público infantil, oferece um espaço propício para essa abordagem, visto que a sua construção estilística e sintática atua diretamente na produção de sentidos e na construção de experiências emocionais. Diante da relação proposta entre forma e conteúdo, o presente artigo busca discutir de que maneira os períodos longos e curtos em em “Chapeuzinho Amarelo” (1970), de Chico Buarque, atuam como um recurso estilístico para representar a jornada emocional da protagonista, espelhando seus estados de medo e superação.

Assim, a escolha da obra “Chapeuzinho Amarelo” justifica-se por se tratar de uma obra que permite analisar como a linguagem opera a serviço de contextos e funções específicas, ilustrando os princípios do Funcionalismo. Permitindo compreender ainda que a interpretação textual vai além da leitura tradicional, atentando para a materialidade linguística e suas funções. E ao envolver aspectos além do texto, considera-se o que está sendo dito e como está sendo dito, o que nos permite voltar a ele e ressignificar suas construções, permitindo uma interpretação textual mais apurada e enriquecida, e desenvolvendo nossa capacidade de leitura crítica, promovendo ainda a reflexão sobre os usos criativos e expressivos da língua, demonstrando a inseparabilidade entre forma gramatical e sentido literário.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo central identificar e analisar as construções dos períodos na obra “Chapeuzinho Amarelo”. Busca-se também, como objetivo específico, mostrar



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





como a organização dos períodos no texto literário infantil reflete intenções comunicativas e aspectos emocionais. Pois observa-se, uma conexão profunda entre o emocional da personagem e a estrutura textual empregada na obra, demonstrando como a organização frasal do texto pode ser utilizada como um espelho para a representação literária do mundo interior. Para desenvolver esta análise, o trabalho ancora-se, principalmente, nos contributos teóricos de Neves (1997), Perini (2019), Terra (2011) e Hymes (1974). Por fim, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e uma metodologia bibliográfica, centrada na análise textual e interpretativa.

SINTAXE FUNCIONAL

Sob a perspectiva do Funcionalismo, busca-se compreender de que maneira é possível alcançar uma comunicação eficiente, considerando a construção, o uso e a interpretação, adequada ao contexto, da linguagem, que por sua vez funciona como um instrumento sociocomunicativo e interacional (Hymes, 1974; Dik, 1978; Neves, 1997; Murad, 2011). Nesse sentido, a escolha da ordem das palavras, das construções e das formas linguísticas é orientada pela intenção comunicativa e pelas condições de interação, contribuindo para a eficácia da comunicação (Neves, 1997). Sendo assim, o foco está em como as palavras são usadas de acordo com o contexto, dependendo da situação, do lugar e do enunciador.

Destaca-se ainda a Sintaxe, área da Linguística que estuda a organização das palavras, as relações lógicas e a ordem em que aparecem dentro das frases para formar enunciados com sentido, pois influenciam diretamente o significado do que é dito (Perini, 2019; Terra, 2011). Pela Sintaxe, evidencia-se como a estrutura das frases permite que o falante construa mensagens claras e compreensíveis, determinando o papel que cada palavra desempenha dentro da oração (Perini, 2019).

“SINTAXE quer dizer ordenação, organização, gramática, e essa definição considera o caráter fluido, dinâmico e caótico da língua. Logo, reconhecer a existência do nível sintático significa reconhecer a língua como um ‘caos organizado [...]’ (Casseb-Galvão, 2023, p. 9).

Compreende-se, diante disso, a Sintaxe como resultado da interação entre forma, significado e contexto, porque ao tratar da organização e da ordem das palavras, ela também considera que determinados aspectos estruturais influenciam o sentido. Portanto, ao relacionar a discussão sobre Sintaxe ao Funcionalismo, percebe-se que ambas as perspectivas compartilham a ideia de que a linguagem deve ser entendida a partir de seu uso real e de sua função comunicativa, que varia conforme o contexto. Sendo também um sistema flexível em que a forma das construções linguísticas se articula com os significados pretendidos. A estrutura da frase, portanto, não existe isoladamente: ela se molda às necessidades do falante e às expectativas do ouvinte, variando conforme o propósito, o tema em questão e a situação de uso. Dessa forma, essa perspectiva reforça que a análise da linguagem deve ir além da frase, abrangendo também o texto e o discurso, pois é nesse nível que o sentido se realiza de maneira plena.

CHAPEUZINHO AMARELO

Publicado em 1979 e ilustrado por Ziraldo, “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque de Holanda, a obra estabelece desde o título uma relação intertextual explícita com o conto dos irmãos Grimm,



na qual o leitor imediatamente aciona uma memória discursiva construída a partir de experiências anteriores com “Chapeuzinho Vermelho”. Ademais, o livro surge no Brasil em um momento histórico importante: a fase final do regime autoritário instaurado pela ditadura militar. Nesse contexto, a produção cultural estava marcada por censura, repressão e severas limitações à liberdade de expressão (Santos, 2010). Diferentemente de Charles Perrault e dos irmãos Grimm, que escreveram suas versões de “Chapeuzinho Vermelho” sem terem o público infantil como destinatário central, Chico Buarque se volta para a literatura infantil, embora sua narrativa ultrapasse essa esfera, dialogando diretamente com o contexto sociopolítico de sua época (Sousa, 2017).

Destaca-se ainda que nos contos clássicos como o dos Grimm, a criança é geralmente representada como figura inocente, ingênua e suscetível ao perigo externo, figurado por um lobo, que é vencido pela intervenção de um adulto. Já em “Chapeuzinho Amarelo”, ocorre uma mudança significativa: a protagonista não desconhece o perigo, ao contrário, ela o reconhece tão profundamente que se paralisa. A personagem se anula, evita atividades cotidianas e se isola, movida por um medo que se tornou absoluto. Tal medo, para além de um aspecto psicológico, é socialmente construído. Por tal razão a narrativa pode ser interpretada como metáfora de uma lógica repressiva da Ditadura militar, em que a figura do lobo deixa de ser um antagonista externo e passa a simbolizar os temores internalizados em uma sociedade submetida ao silêncio e à vigilância (Santos e Almeida, 2020).

Sendo assim, o momento em que a protagonista enfrenta o Lobo e percebe que ele não é invencível representa a ruptura com essas amarras. E ao vencer o medo por si mesma, a personagem propõe uma inversão da lógica presente no conto clássico original: o adulto não salva a criança, pois é ela que se liberta. Logo, seu gesto de coragem simboliza a possibilidade de resistência e resignificação da realidade opressora, pois o medo que antes a imobilizava é transformado em riso; e o Lobo, em nada. Assim, como observa Sousa (2017), o conto pode ser compreendido como um ato de subversão simbólica que aponta para a necessidade de enfrentar e desestabilizar as estruturas de opressão.

A LINGUAGEM E A EXPRESSÃO EMOCIONAL NA OBRA

Na obra, destaca-se que a linguagem desempenha papel central uma vez que a estrutura das frases, a musicalidade interna dos enunciados e as escolhas lexicais operam como mecanismos de construção emocional, que revelam o estado psicológico da personagem. Demonstrando como a forma linguística, especialmente a organização sintática, contribui para materializar o medo e, posteriormente, o processo de enfrentamento que constitui o núcleo da história. Inicialmente, antes da aparição do Lobo na obra, observa-se a predominância de períodos curtos, muitas vezes formados por enunciados simples, quase telegráficos, como “já não ria” e “tinha medo de trovão” (Buarque, 1979, p. 6, 8). Nesses trechos, a escolha sintática traduz a rigidez emocional da personagem, na qual o medo fragmenta sua percepção e sua vivência cotidiana. Ademais, as frases breves e rítmicas transmitem a sensação de interrupção constante, como se o próprio discurso fosse afetado por uma lógica de contenção e paralisia. Nesse estágio, a linguagem reflete a limitação por parte da protagonista que não consegue desenvolver plenamente ações, pensamentos ou sentimentos.

Além disso, são frequentes frases nominais no texto, isto é, enunciados sem verbo (De Avelar, Da Silva, 2022) que reforçam a suspensão e a estagnação provocadas pelo medo. Dessa forma, a



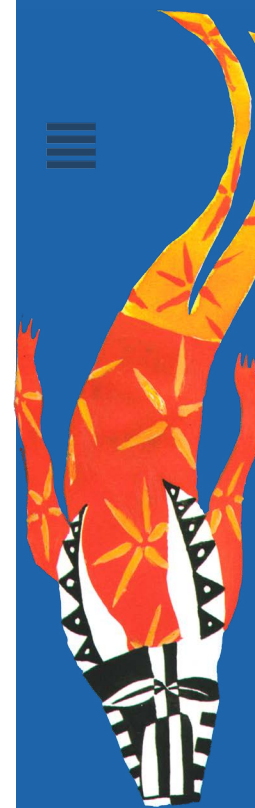
ausência do verbo, núcleo da predicação, interrompe a progressão da ação e produz um efeito de imobilidade, sugerindo que não há agir possível quando o medo domina a personagem. Nesse funcionamento sintático, expressões como “amarelada de medo” e “lobo pelado” (Buarque, 1979, p. 6, 20) exemplificam enunciados em que a paralisação emocional projeta-se na forma linguística. A frase nominal opera, portanto, como representação sintática da imobilidade.

Já durante o encontro com o Lobo, observa-se a predominância de períodos longos, marcados por encadeamentos, repetições e por um fluxo discursivo contínuo. Essa reorganização sintática rompe com a rigidez das estruturas anteriores e instaura um movimento de expansão do discurso, perceptível no trecho: “ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo, porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo” (Buarque, 1979, p. 18). Dessa maneira, o acúmulo de adjetivos, aliado à relação causal introduzida pela conjunção *porque*, produz um período alongado que acompanha o esvaziamento progressivo da figura do Lobo. A forma linguística, assim, evidencia a perda de consistência simbólica da ameaça à medida que o medo deixa de estruturar a percepção da personagem.

Do ponto de vista teórico, o período longo é entendido como “a oração constituída de uma ou mais orações, formando entre si um todo sintático de sentido completo” (Cunha e Cintra, 1985, p. 565). Para além de uma unidade gramatical, esta é uma estrutura cognitiva que organiza o pensamento e modula a experiência do leitor. Ademais, conforme discutido por Braine e Romain (1983), a compreensão analítica é ativada quando o leitor precisa decifrar as relações lógicas e sintáticas internas à sentença, especialmente em períodos complexos, marcados por subordinações, conjunções e encadeamentos. Em “Chapeuzinho Amarelo”, o autor explora esse potencial expressivo da Sintaxe ao relacionar a variação dos períodos ao percurso emocional da protagonista: quanto mais intenso e caótico o sentimento, mais expansiva se torna a estrutura frasal; quanto mais paralisador o medo, mais curtas, rígidas e truncadas são as sentenças. Desse modo, a alternância entre períodos curtos e longos evidencia efeitos de sentido que intensificam o medo, acompanham sua evolução e apontam para sua superação.

Após a derrota simbólica do Lobo, quando o medo da personagem perde a força, o texto não retorna à predominância de períodos curtos e telegráficos que caracterizavam o início da narrativa. No entanto, observa-se uma organização linguística marcada por períodos longos, sentenças médias e construções mais fluidas, que rompem com o padrão negativo e repetitivo das primeiras páginas. Sendo assim, essa mudança indica que a protagonista, agora livre do medo, já não necessita da concisão fragmentada que antes espelhava sua paralisia emocional. Essa reorganização pode ser observada em enunciados como: “Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate” (Buarque, 1979, p. 27), em que a relação causal introduzida pela conjunção *porque* sustenta um período mais estável e explicativo, e também em “e transforma em companheiro cada medo que ela tinha: o raio virou orrái, barata é tabará, a bruxa virou xabru e o diabo é bodiá” (Buarque, 1979, p. 30). Nesse último exemplo, o uso do paralelismo sintático e da enumeração reforça a fluidez do discurso e simboliza a reorganização interna da personagem, que passa a ressignificar seus medos por meio da linguagem.

Nesse momento da narrativa, observa-se uma sintaxe mais flexível e variada, marcada por diferentes formas de encadeamento. Mesmo quando as frases não se apresentam como períodos longos,





estas já não carregam o ritmo sufocado e a contenção que caracterizavam o discurso inicial. Assim, a organização sintática reflete a transformação da personagem: ao recuperar sua autonomia e sua capacidade de agir, a protagonista passa a operar com estruturas frasais mais abertas, que traduzem *literariamente* sua libertação. Ademais, a brevidade frasal deixa de ocupar função central e cede espaço a construções menos previsíveis, associadas a efeitos de leveza e espontaneidade. Portanto, o texto acompanha essa mudança por meio de períodos mais extensos, jogos linguísticos, inversões e estruturas não padronizadas que fazem da liberdade sintática um traço definidor do desfecho da obra.

A análise comparativa entre o início e o final de “Chapeuzinho Amarelo” revela uma transformação no uso das sentenças negativas e na organização sintática que acompanha o percurso emocional da protagonista. No início da narrativa, predominam enunciados breves e padronizados, como “já não ria. Em festa, não aparecia” (Buarque, 1979, p. 4), estruturados majoritariamente pela negação seguida de verbo, o que marca ações que não se realizam e experiências que não se efetivam. Contudo, no desfecho da obra, o texto rompe com essa lógica inicial, a sequência final inicia-se com sentenças curtas e desenvolve-se em direção a um período longo que reorganiza o funcionamento da negação.

De forma que o “não”, antes associado à incapacidade e à renúncia, passa a indicar libertação, pois nomeia aquilo de que Chapeuzinho já não sente medo. Além disso, os verbos deixam de atuar como marcas de interrupção e passam a integrar construções afirmativas, conseqüentemente, revelando um sujeito que age, experimenta e insere-se no mundo. Portanto, a substituição de estruturas negativas, fixas e fragmentadas por construções mais amplas e afirmativas evidencia, no plano sintático, a mudança na forma como a protagonista se relaciona com o medo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as escolhas sintáticas no jogo linguístico de Chico Buarque revelam uma clara intencionalidade estética e narrativa em que a forma frasal acompanha apenas o enredo e funciona como mecanismo expressivo que dá materialidade ao estado emocional da personagem. Dessa maneira, a Sintaxe atua como elemento discursivo que reforça a construção simbólica do medo, do confronto e da transformação, demonstrando que, na literatura infantil, forma e conteúdo podem-se articular de modo indissociável para produzir sentido. A alternância entre períodos longos e curtos, que marcam as diferentes fases da jornada de Chapeuzinho, funciona como um recurso estilístico de reflexo direto dos estados psicológicos e emocionais que ela vivencia. Visto que no começo da história, a rigidez e a fragmentação das frases espelham o medo paralisante da protagonista, e à medida que ela enfrenta seus temores, a fluidez crescente da sua linguagem acompanha a evolução de sua coragem e liberdade.

Esse estudo contribui para a compreensão da relação entre forma linguística e efeito emocional na literatura infantil e reforça a relevância da Linguística Funcional ao considerar as intenções comunicativas e o contexto em que a linguagem é usada. Pois, entende-se que é na interação comunicativa que a gramática se constrói como resultado das necessidades comunicativas dos falantes (Santos, 2019). Nesse sentido, ao observar a linguagem em funcionamento, como propõe o Funcionalismo, podemos perceber que cada escolha sintática e cada variação na estrutura dos períodos tem um papel fundamental na construção de sentidos.



Assim, a obra demonstra que a Sintaxe pode ser uma ferramenta de organização do discurso, conectando o mundo interno da personagem e o mundo externo da narrativa, funcionando como um espelho da transformação emocional vivida. O que não se limita aos textos literários infantis, pois ressignifica ainda o campo educacional, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, em que a conscientização sobre as escolhas linguísticas pode enriquecer a leitura e interpretação de textos. Permitindo ao ensino explorar as infinitas possibilidades expressivas da comunicação, ampliando a visão do que a linguagem pode representar na literatura. Portanto, a obra “Chapeuzinho Amarelo” constitui-se como uma leitura envolvente e rica em aspectos emocionais, e um exemplo claro de como a análise linguística pode nos proporcionar uma compreensão mais profunda das interações entre forma, conteúdo e intenção comunicativa. A reflexão sobre a Sintaxe, dentro do campo da Linguística Funcional, torna-se, assim, uma chave para a interpretação mais ampla dos textos literários, revelando seu potencial estético e emocional, e ampliando as fronteiras do que entendemos por linguagem na construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 41. ed. [S. l.]: Yellowfante, 2019.
- CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Sintaxe da oração básica da língua portuguesa**. 1. ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.
- DE AVELAR, Juanito Ornelas; DA SILVA, Rômulo Tiago. Explorando a frase nominal em práticas de leitura, escrita e análise linguística. **Olhares e trilhas**: revista de ensino da escola de educação básica, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 1-28, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/64190/33782/287368>. Acesso em: 06 dez. 2026
- DIK, C. S. **Functional Grammar**. Dordrecht-Holland/Cinnaminson. EUA: Foris Publications, 1978.
- HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**. Filadélfia: University of Filadélfia Press, 1974.
- MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. O Funcionalismo e o Gerativismo: principais características e expoentes. **Nucleus**, v. 8, n. 2, p. 345-352, 2011. Disponível em: <https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/597>. Acesso em: 30 set. 2025.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA**: Revista de Linguística, v. 38, [S. n.], 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959>. Acesso em: 30 set. 2025.
- PERINI, Mário Alberto. **Sintaxe**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- SANTOS, A. C. dos. **Um estudo crítico do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque**. Interface da Educação, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 95-110, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/download/651/615/887>. Acesso em: 26 dez. 2025.
- SANTOS, Eliane Pereira; ALMEIDA, Marcia Brandão. Interdiscursividade e intertextualidade no conto Chapeuzinho Amarelo. **Revista de Letras**, v. 22, n. 37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/11461/7745>. Acesso em: 03 out. 2025.



SANTOS, Sergio da Silva. **O estatuto morfossintático, semântico e pragmático de verbos em estruturas apresentacionais não-existenciais**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. Chapeuzinho Vermelho: caminhos percorridos. **Navegações**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 59–64, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/navegacoes/article/view/23442>. Acesso em: 02 dez. 2025.

TERRA, Ernani. Curso Prático de Gramática. 6. ed. [S. l.]: Scipione, 2011.

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO LIVRO “A CASA E O MUNDO LÁ FORA: CARTAS DE PAULO FREIRE PARA NATHERCINHA”

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula,
UEM/PR

Eliana Nunes da Silva Tinti, UEM/PR, Bolsista-C
APES

Franciele Clara Peloso,
UTFPR/PR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O renomado educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) defendeu uma educação libertária para todas as pessoas. Ainda que o autor seja mais reconhecido pelo seu trabalho com adultos, Peloso e Paula (2021) afirmam que as obras do educador apresentam subsídios suficientes para extrairmos múltiplos conceitos de infância. Segundo as autoras: “[...] percebemos, a partir de nossas leituras, as preocupações de Paulo Freire com a educação das crianças para que se constituam como protagonistas da história, pessoas curiosas, capazes de autoria, de autonomia, sujeitos de ação educativa [...]” (Peloso; Paula, 2021, p. 4).

No livro “A Casa e o Mundo lá Fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha” (Lacerda, 2016), Nathercia Lacerda descreve os encontros que levaram-na a trocar cartas no período de 1967 a 1969 com uma figura histórica emblemática brasileira em exílio político: Paulo Freire, seu primo-tio-amigo. Sobre essa troca de correspondências, Freire (2021a, p. 28) lembra:

Antes de Cristina, no meu primeiro momento de exílio, o do Chile, após dois meses na Bolívia, tive outra correspondente, Nathercinha, prima de Cristina. Compartilhei com ela o espanto e a alegria de criança, em que de novo me tornava, quando apenas vi, pela primeira vez, a neve em Santiago, nas proximidades da cordilheira onde morávamos, mas também quando fui para a rua com meus filhos para “meninizar-me”, fazendo bolas de neve e expondo-me inteiro à brancura que caía em flocos sobre a relva, sobre meu corpo tropical.

Além das cartas na íntegra, Lacerda (2016) traz o contexto histórico e geográfico de sua família para que o leitor entenda seu parentesco com Paulo Freire: legalmente, um primo de segundo-grau; na convivência, um tio, pois com os primos ela brincava e Paulo, que já passava dos quarenta anos, assemelhava-se aos tios que discutiam “coisas de adulto”.

As páginas deste livro são preenchidas com relatos acerca da realidade opressora e violenta da Ditadura Cívico-Militar sob o ponto de vista de uma criança: o vai e vem das pessoas, as respostas misteriosas dos adultos e o clima tenso que preenchia a casa são algumas das características lembradas por Lacerda (2016). Logo, nasce nosso problema de pesquisa: A literatura pode ser utilizada

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





pelas crianças e adolescentes para a compreensão do período de Ditadura Cívico-Militar? Nosso objetivo é discutir o livro “A Casa e o Mundo Lá Fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha” como uma narrativa literária para crianças e adolescentes para que possam compreender este período do Brasil, na visão de uma criança e de suas cartas trocadas com Paulo Freire.

Para tanto, nossa metodologia é a análise documental dos desenhos coloridos, das fotos e de cartas escritas à mão presentes na obra “A Casa e o Mundo Lá Fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha” (Lacerda, 2016). A partir desses aspectos elaboramos quatro categorias de análises. Enquanto referencial teórico, elencamos as obras de Paulo Freire (2021a; 2021 b. 2021c; 2021d) e intérpretes de sua teoria, como Redin (2021) e Peloso e Paula (2021).

Justificamos nossa temática em três frentes: socialmente, o estudo contribui em apresentar a importância de Paulo Freire como educador, pois aproxima as crianças e os adolescentes do pensamento de um dos maiores nomes da educação brasileira. Cientificamente, por entendemos que Paulo Freire está amplamente atrelado ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pensá-lo para as crianças e adolescentes e com a literatura infanto-juvenil nos importa para comprovar a possibilidade de desenvolver a sua pedagogia com essas faixas etárias. Por fim, no âmbito pessoal, nossas pesquisas acadêmico-científicas têm como autor base o Paulo Freire e, ainda, temos o desejo de enfatizar o lado poético de sua escrita cujo objetivo está em comunicar-se com simplicidade, afeto e criatividade sem perder a rigorosidade.

Dividimos o trabalho nas seguintes seções: Considerações Iniciais; O Livro, seção a qual apresenta o conteúdo da obra juntamente as nossas análises teoricamente fundamentadas; As Cartas, que contém nossas leituras e reflexões das seis correspondências trocadas e, por fim, as Considerações Finais.

O LIVRO

A metodologia deste estudo respaldou-se na análise documental dos desenhos coloridos, das fotos e de cartas escritas à mão presentes na obra “A Casa e o Mundo Lá Fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha” (Lacerda, 2016). A presente seção apresentará o livro de maneira descritiva e analítica perpassando, portanto, as categorias de análise levantadas: 1) Família e os processos migratórios: a árvore genealógica e a descrição dos lugares de (des)encontros; 2) As casas como elementos de encontro e lembranças afetivas; 3) Os mistérios da ditadura na visão de uma criança e 4) As cartas como documentos históricos, amorosos e de promoção da leitura.

O livro “A Casa e o mundo lá fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha” (Lacerda, 2016) foi escrito por Nathercia Almeida Lacerda e nasceu de suas conversas com suas “amigas de investigações”, Cristina Lacleto Porto e Denise Sampaio Gusmão enquanto relembavam o passado. Nathercia mostrou às amigas as cartas que trocou com um primo exilado muito conhecido: Paulo Freire. Lacerda (2016) contou que não se lembrava exatamente o motivo que a fez iniciar a troca de correspondências. Nas suas reflexões, esses motivos poderiam ser: a curiosidade infantil acerca do país que Paulo Freire estava no exílio, na época o Chile que estava com neve, até o desejo de uma recém-alfabetizada em escrever uma carta ou a saudade que sentia de Paulo que a motivou, ainda menina, a escrever.

Para que o leitor entendesse o conteúdo das seis cartas trocadas (e que estão disponibilizadas na íntegra na obra), Lacerda (2016) separa a narrativa em três períodos. Em um primeiro momento ela



descreve o contexto social da época e a história de sua família. No segundo período, mergulhamos nas dúvidas da garota em meio à Ditadura Cívico-Militar; por fim, temos as seis cartas de Paulo Freire à Nathercinha. Em suas palavras, “[...] do mesmo jeito que para chegar à casa eu tinha que passar por muitas ruas, para chegar às cartas eu preciso atravessar as lembranças...” (Lacerda, 2016, p. 33).

Na primeira categoria – Família e os processos migratórios: a árvore genealógica e a descrição dos lugares de (des)encontros – o livro apresenta as descrições dos avós de Nathercinha, traços da cultura pernambucana e as relações de parentesco com Paulo Freire.

Na segunda categoria – As casas como elementos de encontro e lembranças afetivas – a casa mencionada constantemente por Lacerda (2016) é uma importante personagem da história. É nela e a partir dela que conhecemos as relações e dinâmicas familiares de Nathercinha e, também, é na “casa da ladeira” de sua avó materna em que a menina encontrou Paulo Freire pela primeira vez: Paulo era sobrinho do avô de Nathercia, Lutgardes, e decidiu ir visitar o tio no Rio de Janeiro na década de 1960 (Lacerda, 2016). Ainda, a casa foi descrita como uma espécie de ponto de encontros

Casa movimentada, aberta a parentes e amigos. Além dos filhos, dos genros, das noras e dos netos e das netas que cresciam e circulavam pela casa, muita gente passava por lá. Em dias de domingo, o almoço tinha a mesa farta e sempre uma cadeira a mais para quem aparecesse sem aviso. [...] [Era uma] casa de muitos. Casa de encontros e de abrigos (Lacerda, 2016, p. 41-42).

É neste ponto na narrativa que Lacerda (2016, p. 42, grifo nosso) introduz o repentino desaparecimento de Paulo Freire e que é possível identificar a terceira categoria de análise: os mistérios da ditadura na visão de uma criança

Nesse vaivém, nos vimos um dia com Paulo, outro sem Paulo. Em 1964, Paulo se foi do Brasil e nunca mais voltou à casa da ladeira, à casa das frutas, à casa onde o conheci. Muitas coisas haviam acontecido com ele antes de partir para outros países, mas eu, ainda criança, não sabia de nada.

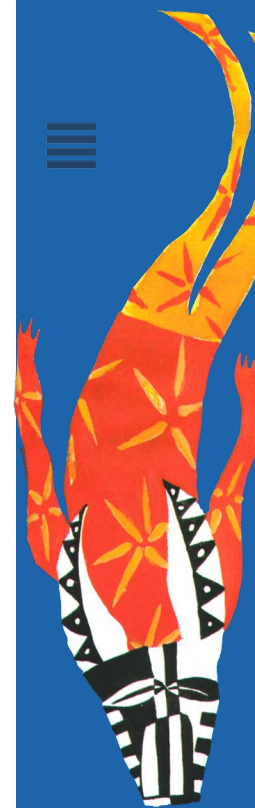
Na segunda parte do livro, a casa transforma-se em uma personagem central para entendermos o contexto da Ditadura Cívico-Militar pelos olhos de uma criança: a narrativa é tomada por sumiços, inquietações e “meia-respostas” (Lacerda, 2016).

A autora descreve: “Durante um longo tempo, nos idos dos anos 1960 e 1970, a casa ficou mais agitada, mas não agitação alegre de sempre. Uma agitação tensa. [...] Tempo de silêncios, de frases interrompidas, de explicações que não explicavam nada” (Lacerda, 2016, p. 44-45). É neste contexto que as correspondências começaram: foram três cartas em 1967, uma em 1968 e duas em 1969.

Na próxima seção trataremos dos conteúdos das cartas trocadas entre educador e menina que compõe, majoritariamente, a quarta categoria de análise intitulada “As cartas como documentos históricos, amorosos e de promoção da leitura”.

AS CARTAS

A escrita de Paulo nas cartas é afetiva e simples, algo que interpretamos como uma tentativa do educador em superar as barreiras de idade, colocando-se como alguém nem superior nem inferior, mas igual à Nathercia. Os vocativos “querida” e “amiga” são recorrentes não somente na saudação inicial, mas em todo o corpo das cartas.



Sua preocupação com o universo infantil e com as crianças é constatada por Pelosos e Paula (2021, p. 9) que escrevem: “Em alguns trechos, Freire insistiu que as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham”. Sobre isso, observamos que o tema de ser criança, a “meninice”, é recorrente. Paulo escreveu logo na primeira carta endereçada a Nathercinha:

É uma coisa boa, Nathercinha, que a gente nunca deixe de ser menino. Os homens atrapalham as coisas, complicam tudo. Não sei se você vai entender isso que vou lhe dizer. Mamãe e papai lhe explicam melhor. Cresça, mas nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, **cheia de curiosidade**. Se os homens não deixassem morrer dentro deles o menino que eles foram se compreenderiam melhor (Freire, 1967, p. 2 *apud* Lacerda, 2016, p. 51, grifo nosso).

A curiosidade destacada faz menção à filosofia freiriana que a elenca como indispensável no ato de aprender: “o processo de aprender [...] pode deflagar no aprendiz uma curiosidade crescente [...] [em que] quanto mais se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’” (Freire, 2021c, p. 26-27).

A “meninice” reaparece em sua segunda carta: “Às vezes eu me sinto como se fosse [id] um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer a todo mundo que gosto de viver. Você nunca deixe morrer em você a Nathercinha de hoje” (Freire, 1967, p. 2 *apud* Lacerda, 2016, p. 55). Encontramos a última menção à temática na quinta carta

A gente também precisa brincar. Até quando a gente já está grande, como mamãe, papai, como eu que já estou ficando de barba branca, a gente precisa brincar. Só que o brinquedo da gente grande às vezes [id] já não é igual ao dos meninos. E também tem gente grande que fica zangada quando os meninos querem brincar. Essa gente grande se esqueceu de quando era menino (Freire, 1969, p. 1-2 *apud* Lacerda, 2016, p. 54-55).

O seu respeito para com esse universo infantil, a defesa de ser criança e as menções à “meninice” constituem partes importantes de sua pedagogia: a necessidade de conhecer e compreender os contextos histórico-sociais dos estudantes, reconhecendo-o enquanto sujeitos históricos no tempo independente de sua idade.

Ademais, as descrições poéticas sobre os lugares em que está exilado são recorrentes nas correspondências, algo que pode estar relacionado com o conceito de boniteza da vida do educador que, nas palavras de Redin (2021, p.60):

[...] faz parte para Paulo Freire, da concepção da vida, bem como amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e genteidade. A vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo.

Na terceira carta, lemos que Paulo Freire (1967, p. 1-2 *apud* Lacerda, 2016, p. 57-58) pensou sobre a possibilidade de todos poderem rir como as crianças, pois dar risada “é expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer as coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens, somente como se pode amar a Deus”.

Especificamente nesta passagem, além dos ideais de boniteza, temos os conceitos de leitura de mundo/leitura da palavra e emancipação. Para Freire (2021b; 2021d), a educação crítica nasce da



capacidade de lermos o mundo em que estamos inseridos para, então, conhecermos a palavra. Ainda, ler o mundo, compreendê-lo em suas contradições e implicações socioeconômica e políticas permite que o sujeito reconheça sua possível transformação (Freire, 2021b). A emancipação é o produto final deste processo educativo freiriano, algo que o educador também coloca em suas cartas à menina. Por fim, Redin (2021) diz ser inata à discussão de inédito-viável (isto é, da transformação da sociedade) o conceito de boniteza pois a alegria movimenta a luta pela mudança.

A sexta carta sobressai-se das demais pelo tom de despedida na escrita. Com datas cada vez mais espaçadas entre as correspondências, Freire (1969 *apud* Lacerda, 2016) pede desculpas pela demora, mas confessa não saber quem tinha sido o último a escrever. Desta vez estava nos Estados Unidos da América e descreve a paisagem do local, despendendo tempo para detalhar as Universidades de Cambridge e de Harvard. Após mencionar as condições dos membros de sua família, ele envia as fotografias dos homens que pisaram na lua.

Figura 1 – Envelopes das Correspondências



Fonte: Lacerda, 2016, p. 49-50.

Ademais, o livro de Lacerda (2016) conta com ilustrações de Bruna Assis Brasil que, além de pensar no teor estético das composições, certificou-se de que as figuras e imagens contribuíssem para a história. A análise dos elementos visuais (e dos *scans* das cartas originais) portanto, revela nuances daquele período de exílio político (como os endereços riscados ou escritos com uma caneta bem clara e os pseudônimos contidos nos envelopes, conforme ilustra a Figura 1), das mudanças na vida de Paulo Freire (como a mudança dos papéis de carta escolhidos de acordo com seu momento de vida, desde simples folhas de sulfite a papéis timbrados das Universidades em que visitava) e de seu esmero para com a prima-sobrinha-amiga (principalmente pelo capricho que despendia em sua caligrafia para que a garota conseguisse ler).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo objetivamos discutir o livro “A Casa e o Mundo Lá Fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha” (Lacerda, 2016) como uma narrativa literária para crianças e adolescentes para que possam compreender este período do Brasil, na visão de uma criança e de suas cartas trocadas com Paulo Freire.

O livro é muito bem estruturado no conteúdo do texto e na estética das imagens pois são apresentados vários desenhos, fotos dos familiares com colagens que apresentam aspectos da família de Paulo Freire, de Nathercinha, da sua casa e infância, o que o torna bem atrativo a leitura.



De modo geral, os resultados apontam que as cartas de Paulo Freire endereçadas a Nathercinha não se configuram apenas como registros afetivos ou pessoais, mas como produções profundamente alinhadas aos princípios centrais de sua pedagogia. Elementos como a curiosidade epistemológica, a amorosidade, a boniteza, a “meninice” e a dialogicidade, amplamente discutidos em suas obras acadêmicas, manifestam-se de forma consistente também nessas correspondências, reafirmando a coerência entre o Freire educador, o intelectual e o sujeito histórico.

Ao estabelecer com a menina um diálogo horizontal, pautado pelo respeito, pela escuta e pela valorização do outro, Freire materializa sua concepção de que apenas o diálogo verdadeiro é capaz de educar. Tal postura reafirma a criança como sujeito de saber, capaz de interpretar o mundo, expressar sentimentos e construir sentidos, o que se articula diretamente com sua defesa de uma educação crítica e humanizadora.

Outro aspecto significativo observado nas cartas é a presença constante de descrições geográficas, referências às estações do ano e relatos da vida familiar. Ao compartilhar experiências do cotidiano e demonstrar interesse pela realidade vivida por Nathercinha e sua família, Freire reafirma a importância da leitura de mundo como fundamento da leitura da palavra, princípio central de sua proposta pedagógica.

Dessa forma, as cartas analisadas permitem compreender Paulo Freire para além de sua dimensão profissional e de sua condição de exilado, revelando um educador que reconhece na literatura e na escrita epistolar potentes aliadas do processo educativo. Ao dialogar com a infância, Freire amplia as possibilidades de compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira a partir do olhar infantil, reafirmando que a pedagogia freiriana, fundamentada na amorosidade e na dialogicidade, é não apenas possível, mas necessária também no trabalho educativo com crianças.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.
- LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2016.
- PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A constituição do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias: a complexidade das obras de Paulo Freire. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16609/209209213932>. Acesso em: 30 dez. 2025.
- REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [S.l.]: Autêntica, 2021, p. 60-61.

APROXIMAÇÕES ECOCRÍTICAS NA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DA OBRA *A SUJEIRA QUE FIZEMOS*, DE MICHELLE LORD

Millena Beatriz Sousa Barbosa,
Universidade Federal de Goiás

Thays Pereira Martins,
Universidade Federal de Goiás

José Firmino de Oliveira Neto,
Universidade Federal de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O aumento na produção de resíduos, a poluição dos oceanos, a degradação dos ecossistemas e outros efeitos das mudanças climáticas mostram-se como uma crise civilizatória que vai além da dimensão ambiental, ampliando-se para o campo ético, político, estético e cultural. Diante desse cenário, a Literatura se apresenta como um território capaz de possibilitar o diálogo e a sensibilização sobre a relação humanidade-natureza, tornando possível a formação de uma consciência ambiental crítica que caminhe para além da sensibilização, firmando uma posição crítica e reflexiva sobre a crise climática que se apresenta. Assim, diferentes obras de Literatura Infantil podem possibilitar reflexões capazes de inspirar novos modos de pensar e agir no mundo.

No *tempoespaço* da Literatura, a perspectiva ecocrítica tem objetivado analisar as representações da natureza e também as relações ecológicas nas produções culturais (Garrard, 2006). Desse modo, apresenta uma leitura que leva em consideração o meio ambiente não apenas como cenário, mas também como um agente ativo da narrativa, elemento que se relaciona com as ações humanas e reflete as consequências dessa dinâmica. Ao analisar o conteúdo das obras de Literatura Infantil, a perspectiva ecocrítica busca questionar posicionamentos de poder e práticas sociais que mantêm a exploração da natureza, mostrando os vínculos entre cultura, economia e ecologia.

A Literatura Infantil, antes muito associada apenas ao encantamento e à formação de uma moral, tem se ampliado e se desenvolvido para abordar temas sociais e ambientais de forma sensível, permitindo que as crianças observem o mundo, compreendam sua relação com a natureza e desenvolvam a percepção afetiva do mundo, sem prescrição ou obrigação. Tendo isso em mente, a Literatura se mostra como um campo de imaginação, reflexão e apreciação estética, ligado também à ética, à ecologia e à experiência poética. Portanto, as obras literárias, especialmente aquelas voltadas para as crianças, podem possibilitar reflexões capazes de inspirar novos modos de pensar e agir no mundo (Miranda *et al.*, 2015).

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre as aproximações ecocríticas na Literatura Infantil, tomando como objeto de análise a obra *A Sujeira que Fizemos* (*The Mess*



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





That We Made), escrita por Michelle Lord e ilustrada por Julia Blattman. Publicada originalmente em 2020 e lançada no Brasil em 2022 pela Editora Melhoramentos, a obra apresenta uma narrativa crescente e visualmente expressiva, que expõe e denuncia o impacto do descarte de resíduos nos mares, mostrando como isso afeta a vida marinha. O livro retrata, de modo sensível e acessível, a relação entre os seres humanos e o meio ambiente, instigando o leitor a refletir sobre o papel coletivo na crise climática que se apresenta.

Para tal, empreendemos uma investigação imbricada à pesquisa de natureza qualitativa, mediante os pressupostos da análise literária. Para tal, realizamos uma incursão da obra em duas etapas: 1) leitura exploratória da linguagem escrita e visual e 2) leitura de aprofundamento da linguagem escrita e visual.

A PERSPECTIVA ECOCRÍTICA NA LITERATURA INFANTIL

A perspectiva ecocrítica estabelece uma abordagem contemporânea de análise literária que integra os campos estéticos, éticos e políticos na leitura das obras culturais, destacando-se por sua capacidade de problematizar as relações humanas com a natureza. Garrard (2006) discute que esse modo de análise é “confessadamente político”, constituído por vínculos com movimentos críticos e conectado explicitamente com a análise de projetos morais e políticos voltados para a proteção ambiental. Seguindo essa linha de raciocínio, a perspectiva ecocrítica não está limitada à mera apreensão das representações da natureza nos textos literários, mas oferece uma reflexão crítica sobre os impactos humanos no meio ambiente, buscando desenvolver a consciência ecológica nos leitores, fazendo-os pensar sobre práticas éticas e mais responsáveis.

Assim, a relação entre a perspectiva ecocrítica e a Literatura Infantil torna possível compreendermos como narrativas direcionadas ao público infantil podem abrir frestas para a sensibilização ambiental e a formação integral do sujeito. As obras de Literatura Infantil, nesse cenário, não só encantam ou entretêm o leitor, mas também ocupam espaços de reflexão sobre o mundo, incentivando o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação às questões ambientais e sociais.

Nesse íterim, Debus e Debus (2021) discorrem que o discurso de defesa e preservação da natureza, tal como as políticas de sustentabilidade, circula por diferentes redes e torna-se imprescindível no século XXI, período marcado pela urgência ecológica. Ressaltam ainda a necessidade da formação de indivíduos conscientes, destacando que os tempos atuais, caracterizados pelo consumo rápido e descartável, exigem o desenvolvimento de uma nova consciência e de comportamentos responsáveis por parte de todos os cidadãos, incluindo crianças, jovens e adultos de diferentes etnias, gêneros e classes sociais. A partir dessa ideia, percebe-se que a Literatura Infantil, pode atuar como mediadora entre as experiências das crianças e a compreensão dos grandes problemas ecológicos, incentivando atitudes responsáveis desde a infância.

Os autores destacam ainda que as obras literárias possibilitam uma forma diferente de abordar os assuntos relacionados às questões ambientais, desenvolvendo um olhar mais amplo sobre o tema e promovendo a construção de um pensamento ecológico (Debus; Debus, 2021). Assim, a articulação da Literatura com o Ensino de Ciências amplia o alcance da alfabetização ecológica. De acordo com Miranda *et al.* (2015), o Ensino de Ciências deve ser direcionado não apenas à transmissão de conceitos



e teorias, mas também à formação de indivíduos capazes de construir seu próprio conhecimento significativo, refletindo de forma crítica sobre as situações cotidianas e atuando como sujeitos ativos em suas realidades. Nessa perspectiva, a leitura de obras literárias que abordam a temática ambiental proporcionam a articulação entre alfabetização científica e Literatura, facilitando a compreensão da interdependência entre sistemas naturais e sociais.

A Literatura Infantil também se caracteriza por sua multiplicidade em relação aos leitores-modelo. Azevedo (2012) discute que as obras voltadas para crianças possuem dois públicos: o leitor-criança, com experiência de vida limitada e saberes específicos acerca da leitura, e o leitor-adulto, responsável por mediar a interação da criança com o texto. Essa multiplicidade possibilita que a Literatura atue simultaneamente como espaço de experimentação estética e de aprendizado, permitindo que a criança desenvolva a linguagem, explore as imagens e construa significados de maneira lúdica e criativa. O autor destaca ainda que, ao brincar com palavras, ritmos, rimas e imagens, a criança desenvolve a consciência ecológica, a sensibilidade estética e a capacidade de analisar criticamente o mundo, reconhecendo a interconexão entre linguagem, cultura e meio ambiente.

Ademais, as obras de Literatura Infantil podem evidenciar diferentes concepções de natureza, bem como explicitar as mazelas provocadas pela humanidade ao longo de sua história nos diferentes ecossistemas terrestres. Garrard (2006) identifica três tropos principais na perspectiva ecocrítica: 1) o pastoral, que idealiza a vida no campo; 2) o mundo natural, que evidencia a interdependência entre seres humanos e natureza; e 3) o apocalíptico, que chama atenção para os efeitos destrutivos das ações humanas. Ao trabalhar com elementos de reflexão sobre mudanças climáticas e degradação ambiental, a literatura possibilita ao leitor a percepção da urgência da preservação, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades de soluções e ações coletivas que fomentem a esperança e a ação.

Nesse limiar, podemos inferir que a formação de leitores críticos também envolve o desenvolvimento ativo com o texto. Miranda *et al.* (2015) destacam a importância do professor(a) selecionar livros que permitam aos alunos ir além da simples decodificação de palavras, articulando a leitura à investigação e à reflexão ética. Por tal, a alfabetização ecológica mediada pela leitura envolve o estudo e a reflexão sobre questões ambientais reais, a compreensão de fenômenos naturais e sociais e o estímulo a atitudes conscientes em relação à preservação ambiental, ao consumo e à sustentabilidade. Assim, a leitura de obras literárias com enfoque ambiental apresenta uma prática educativa e social capaz de formar leitores que questionem e atuem em favor do equilíbrio ambiental.

Ademais, a Literatura Infantil, aliada à perspectiva ecocrítica, mostra-se um importante meio para desenvolver competências cognitivas e sociais nos leitores, posto que integra estética, ciência e ética, incentivando a reflexão crítica sobre a realidade ambiental e promovendo valores de responsabilidade e solidariedade. As obras literárias que abordam a relação entre seres humanos e natureza proporcionam não apenas conhecimento sobre problemas ambientais, mas também caminhos para soluções, influenciando práticas de preservação, sustentabilidade e engajamento social (Garrard, 2006; Debus, 2021; Miranda *et al.*, 2015; Azevedo, 2012).

Desse modo, percebe-se que a perspectiva ecocrítica na Literatura Infantil evidencia o potencial da Literatura como caminho para a transformação social, capaz de inspirar crianças e outros leitores a desenvolverem consciência ambiental, pensar criticamente e adotar atitudes responsáveis com a



natureza, contribuindo para a formação de sujeitos preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

A OBRA *A SUJEIRA QUE FIZEMOS*, DE MICHELLE LORD: APROXIMAÇÕES ECOCRÍTICAS

A obra *A Sujeira que Fizemos* é escrita por Michelle Lord (Figura 1), autora norte-americana, reconhecida principalmente por suas obras infantis que abordam temáticas de cunho social e ambiental. Nascida em Carson City, Nevada - Estados Unidos, é a filha mais velha de três irmãs. Desde cedo demonstrou grande interesse pela leitura, poesia e escrita. Atualmente, reside em New Braunfels, Texas - Estados Unidos, com seu marido e três filhos. Entre suas obras destacam-se *A Song for Cambodia*, *Patricia's Vision: The Doctor Who Saved Sight* e *A Girl Called Genghis Khan*.

Figura 1 - Obra *A sujeira que fizemos*, de Michelle Lord.



Fonte: Lorde 2022.

Ao longo de sua trajetória, Michelle Lord sempre valorizou seus princípios e convicções. Nos últimos 20 anos, liderou a NEO Philanthropy - fundação que viabiliza e fortalece o financiamento coletivo de causas sociais, ajudando movimentos a atuarem de forma eficiente e transparente - conduzindo a organização por um período de expressivo crescimento em suas iniciativas e alcance de programas, mantendo-se fiel a valores como dignidade, justiça, igualdade, inovação, responsabilidade e excelência.

Uma de suas obras mais notáveis, *A Sujeira que Fizemos* (*The Mess That We Made*) foi publicada originalmente pela Flashlight Press no ano de 2020. A obra apresenta ilustrações de Julia Blattman, artista norte-americana especializada em desenvolvimento visual, reconhecida por suas ilustrações.



A ilustradora trabalhou na Walt Disney Parks, Experiences and Consumer Products, criando arte para diversos jogos, e, posteriormente, atuou por mais de dois anos na Paramount Pictures Animation. Recentemente, integrou a equipe da Netflix Animation. Além de seu trabalho em grandes estúdios, Blattman também se dedica à ilustração de livros infantis, demonstrando grande paixão por dar vida às histórias por meio de sua arte e contribuindo significativamente para o campo da animação.

A primeira edição de *A Sujeira que Fizemos* foi publicada no Brasil pela Editora Melhoramentos Ltda., em fevereiro de 2022, com tradução para o português realizada por Alexandre Boide. A obra insere-se no gênero denominado “*ecoliteracia*”, o qual se caracteriza pela centralidade da relação entre o ser humano e o meio ambiente. Conforme afirmam Ramos e Ramos (2013, p. 17):

A ecoliteracia é a capacidade de os cidadãos desenvolverem um tipo de pensamento favorável à desconstrução do paradigma antropocêntrico que caracteriza as sociedades ocidentais e as suas consequências mais diretas, nomeadamente a concessão do homem como legítimo explorador do meio natural em seu proveito e a da natureza como uma inesgotável fonte de bens ao dispor de todas as necessidades e desejos humanos (o providencialismo). A essa desconstrução corresponde a edificação de uma concessão ecocrítica, segundo a qual o homem se encontra integrado num sistema biológico complexo, cujo equilíbrio deve constituir uma aspiração individual e coletiva.

Nessa perspectiva, embora se trate de uma obra de Literatura Infantil, constitui, sobretudo, uma leitura voltada à autoconsciência. Nesse prisma, conforme Garrard (2006), evidenciamos, inicialmente, o viés apocalíptico na obra, no qual a natureza é representada em processo de aniquilação — não pelas ações isoladas do indivíduo, mas pelo impacto coletivo da humanidade. Em consequência, a narrativa apresenta imagens de animais marinhos expostos à degradação ambiental, simbolizando os efeitos da poluição gerada pela sociedade. A obra ilustra, de forma gradual, o percurso do lixo descartado incorretamente, desde sua origem até o momento em que provoca a intoxicação e o sofrimento dos seres vivos, ressaltando, assim, a responsabilidade humana na destruição do ecossistema marinho. Na página 19 da obra, observamos o seguinte trecho:

Nós somos as pessoas, ocupadas em trabalhar e brincar, que enchem o lixão, sempre a aumentar e aumentar, que expele o plástico, descartado sem pensar, que se enrosca na tartaruga, tão bonita de olhar, que segue a corrente que movimentada a água do mar que balança o barco motorizado que joga a rede que captura a foca que come os peixes que vivem na sujeira que fizemos.

A autora tece uma narrativa crítica que denuncia a liquidez da sociedade contemporânea, os efeitos da modernidade e do neoliberalismo, bem como as consequências desses fenômenos na relação entre ser humano e natureza. A partir de uma visão de mundo apocalíptica, a obra evidencia o colapso ecológico, retratando praias cobertas de resíduos e animais marinhos intoxicados como símbolos do impacto destrutivo das ações humanas sobre o meio ambiente (Figura 2 e 3). Dessa maneira, Michelle Lord representa a natureza em estado de ruína, podendo mobilizar nos leitores uma consciência ambiental crítica e transformadora a partir do diálogo sobre a obra.



Figura 2 e 3 - Obra *A sujeira que fizemos*, de Michelle Lord.

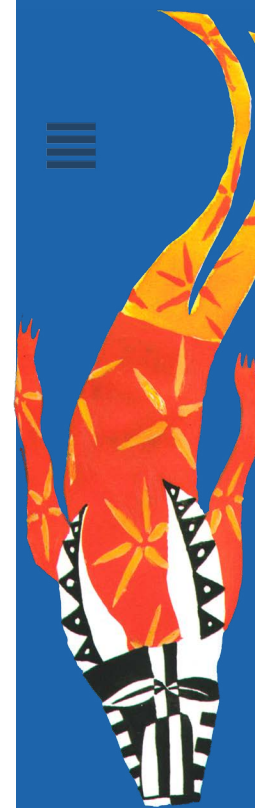


Fonte: Lord, 2022.

Após atribuir a responsabilidade ao coletivo, a autora apresenta uma possível solução, igualmente de caráter coletivo. Afinal, somos nós, enquanto humanidade, os únicos capazes de reverter os danos que causamos ao planeta. Tal discurso manifesta-se por meio do incentivo à reciclagem, a preservação do mundo natural, a limpeza das águas marinhas e o resgate de animais afetados pela poluição, sugerindo uma perspectiva de reconstrução ambiental baseada na cooperação, na consciência ecológica e na ação conjunta à favor da sustentabilidade. É a partir desse momento que a obra passa a assumir o caráter do “mundo natural”, conforme delineado por Garrard (2006), evidenciando a relação intrínseca entre o ser humano e a natureza, marcada por sua complexidade, interdependência e pela necessidade de equilíbrio entre ambos. Essa perspectiva sugere que a sobrevivência humana está condicionada à preservação dos ecossistemas, reforçando uma visão ecocentrada e reflexiva sobre o papel do homem no ambiente que habita.

Toda essa proposta narrativa elaborada pela autora é reforçada pelas ilustrações, construídas com realismo e minucioso cuidado estético. O uso de imagens animadas e coloridas não atenua o caráter de denúncia e provocação da obra; ao contrário, potencializa sua mensagem crítica, ao combinar elementos visuais atrativos com uma reflexão crítica profunda sobre as consequências das ações humanas no meio ambiente, estimulando o leitor — sobretudo o público infantil — a desenvolver sua consciência ecológica, senso de responsabilidade coletiva e engajamento em práticas sustentáveis. Dessa forma, a obra cumpre não apenas uma função educativa, mas também uma função ética e transformadora, convidando à interação ativa com o mundo natural e à reavaliação dos hábitos cotidianos à favor da preservação ambiental.

Ao final da obra, Michelle Lord apresenta um bônus informativo sobre a Grande Ilha de Lixo do Pacífico, detalhando como diferentes tipos de plástico — microplásticos, mesoplásticos, macroplásticos e megaplásticos — contribuem para a poluição dos oceanos, sendo ingeridos por animais e percorrendo a cadeia alimentar até chegarem ao consumo humano, evidenciando que nós próprios estamos ingerindo esses materiais. A autora também aponta que as redes de pesca descartadas



representam cerca de metade dos objetos presentes nessas ilhas de lixo, reforçando a dimensão humana do problema.

Nessa seção, além de demonstrar que a obra se inspira em casos reais, Michelle Lord utiliza uma abordagem mais técnica e detalhada para explicar os fenômenos de degradação apresentados, enquanto, na parte inferior das páginas, destacada em cor azul, fornece dicas de conscientização e orientações sobre práticas a evitar, com o objetivo de prevenir um agravamento da catástrofe ambiental. A combinação de informação científica, apelo visual e orientações práticas reforça o caráter educativo e transformador da obra, estimulando a responsabilidade individual e coletiva frente à crise ambiental.

Nesse contexto, destaca-se a importância da alfabetização ecológica na educação, em todos os níveis de ensino e não restrita a uma disciplina. Essa abordagem visa desenvolver competências cognitivas, éticas e práticas voltadas à compreensão e preservação do meio ambiente, permitindo que os indivíduos reconheçam a interdependência entre os sistemas naturais e sociais e adotem atitudes responsáveis frente aos impactos de suas ações.

Em síntese, *A Sujeira que Fizemos* alia uma narrativa envolvente, ilustrações cuidadosas e fundamentação científica para promover a consciência ecológica desde a infância. Ao combinar elementos do tropo apocalíptico com o mundo natural, a obra não apenas denuncia os impactos negativos das ações humanas sobre o meio ambiente, mas também oferece caminhos de reflexão e ação coletiva, incentivando a reciclagem, a preservação dos ecossistemas marinhos e o resgate de animais. Assim, o livro cumpre uma função informativa, ética e transformadora, reforçando a importância da alfabetização ecológica como instrumento essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade e a proteção do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *A Sujeira que Fizemos*, de Michelle Lord, evidencia a potência da Literatura Infantil como instrumento de formação crítica e conscientização ambiental. Por meio de uma linguagem acessível e poética, aliada a ilustrações expressivas e tecnicamente elaboradas, autora e ilustradora constroem uma narrativa que transcende o entretenimento e assume um caráter educativo, ético e reflexivo. A obra convida o leitor — especialmente o público infantil — a repensar a própria relação com o meio ambiente, despertando a responsabilidade coletiva diante dos impactos das ações humanas sobre o planeta.

Ao adotar o tropo apocalíptico, conforme delineado por Garrard (2006), Michelle Lord denuncia o colapso ambiental resultante do consumo desenfreado e da negligência humana, ao mesmo tempo que abre espaço para a esperança e a reconstrução, ao incorporar elementos do “mundo natural”, que reafirmam a possibilidade de reconexão entre humanidade e natureza. Além de provocar uma reflexão sobre a degradação ecológica, *A Sujeira que Fizemos* oferece caminhos concretos para a ação, propondo práticas sustentáveis e educativas que podem ser incorporadas no cotidiano. Tal proposta dialoga diretamente com o conceito de ecoliteracia, que defende a formação de cidadãos capazes de compreender a interdependência entre os sistemas naturais e sociais.



Portanto, a relevância da obra reside em sua capacidade de unir arte, ciência e ética em um mesmo propósito: fomentar a responsabilidade ambiental desde a infância. A obra reafirma o papel transformador da Literatura como instrumento de sensibilização e de formação integral do sujeito, demonstrando que a Educação Ambiental, quando mediada pela narrativa literária, pode cultivar valores de respeito, empatia e cuidado com o planeta. Nesse sentido, a leitura proposta por Michelle Lord não apenas denuncia “a sujeira que fizemos” no ecossistema marinho, mas também inspira a construção de um mundo mais limpo, equilibrado e sustentável, tarefa essa que exige o engajamento de todos nós.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas**. 2. ed. rev. e ampl. Lisboa: Caminho, 2006.

DEBUS, Eliane Santana Dias; DEBUS, José Carlos dos Santos. **As poéticas de cuidado com o meio ambiente na literatura infantil e juvenil brasileira**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

GARRARD, Greg. **Ecocrítica**. Trad. Vera Ribeiro. Brasília: Editora UNB, 2006.

MIRANDA, Silvana Aparecida de Almeida; BRICCIA, Viviane; LEANDRO, Leonésia; SANTOS, Julliana Nunes dos. **A literatura infantil no ensino de ciências: possibilidades para formação leitora**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia.

LORD, Michelle. **A Sujeira que Fizemos**. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Maria. **Educação e ecoliteracia: construindo uma consciência ambiental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



AVENTURA, MEMÓRIA E ENCANTAMENTO: A LITERATURA INFANTOJUVENIL DE JOSUÉ MONTELLO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Joseane Maria de Souza e Souza

UFMA

Kédia Mara Moraes Brandão Bastos

CCJM

Wanda França de Sousa

CCJM

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo analisa a obra infantojuvenil do escritor maranhense Josué Montello, a partir dos eixos temáticos da aventura, da memória e do encantamento, compreendidos como categorias estruturantes de suas narrativas voltadas ao público infantil e juvenil. Parte-se do entendimento de que esses elementos operam de forma articulada, contribuindo para a constituição de uma literatura que exerce funções simultaneamente estéticas, culturais e formativas, reafirmando o papel da literatura como experiência simbólica e humanizadora.

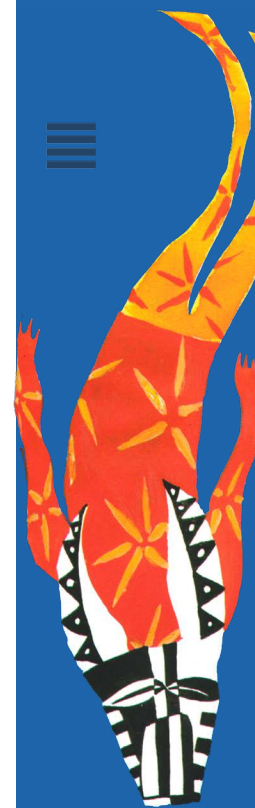
O problema que orienta esta pesquisa consiste em investigar de que modo a literatura infantojuvenil de Josué Montello mobiliza a aventura, a memória e o encantamento como estratégias narrativas voltadas à formação do leitor, bem como compreender quais sentidos esses elementos produzem no processo de construção do imaginário, da sensibilidade ética e do reconhecimento cultural. Busca-se, assim, analisar como tais categorias se manifestam nas obras selecionadas e de que forma dialogam com a experiência leitora da infância e da juventude.

Josué de Souza Montello (1917–2006), natural de São Luís do Maranhão, é reconhecido como um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX, com uma produção literária que ultrapassa 160 títulos, abrangendo diversos gêneros, como romances, crônicas, ensaios, teatro, contos, novelas e diários, com especial destaque para os romances históricos e memorialísticos. Entretanto, apesar de sua consagração no campo da literatura destinada ao público adulto, sua produção infantojuvenil — composta por aproximadamente dez obras — permanece pouco explorada pela crítica literária, o que evidencia a pertinência e a relevância do presente estudo.

A relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar o debate acadêmico sobre a literatura infantojuvenil brasileira, especialmente no que se refere a autores consagrados cuja produção destinada às crianças e jovens ainda ocupa lugar marginal nos estudos literários. Além disso, ao analisar a obra infantojuvenil de Montello, este trabalho contribui para a valorização de uma literatura que articula imaginação, tradição cultural, memória e valores éticos, aspectos fundamentais no processo de formação do leitor. Conforme destaca Zilberman (2003), a literatura infantil configura-se

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





como espaço privilegiado de fruição estética e de formação cultural, dimensão que se evidencia de modo expressivo nas narrativas montellianas.

O referencial teórico que sustenta a análise fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Regina Zilberman, no que concerne à função estética e formativa da literatura infantojuvenil; de Leonardo Arroyo, quanto à constituição histórica e cultural da literatura infantil no Brasil; de Antonio Candido, especialmente no que se refere à literatura como direito humano e instrumento de humanização; e de Lígia Cademartori, cujas reflexões sobre leitura, infância e mediação literária subsidiam a compreensão do texto literário destinado ao público jovem. Esses aportes teóricos permitem uma abordagem crítica que articula literatura, sociedade, cultura e formação do leitor.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com procedimentos bibliográficos e analítico-interpretativos, centrada na leitura crítica de obras selecionadas da produção infantojuvenil de Josué Montello.

Dessa forma, o artigo pretende contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a literatura infantojuvenil brasileira, destacando a relevância da obra de Josué Montello como espaço de formação, imaginação e experiência literária, ao mesmo tempo em que reafirma a literatura como prática cultural essencial à constituição do sujeito leitor.

JOSUÉ MONTELLO E A LITERATURA INFANTOJUVENIL

Embora seja frequentemente lembrado por romances como “Os Tambores de São Luís” e “Noite sobre Alcântara”, Montello também dedicou atenção à literatura para crianças e jovens. Nesse campo, produziu dez obras que dialogam tanto com tradições universais da literatura infantojuvenil quanto com especificidades culturais brasileiras e maranhenses. No contexto da literatura infantil no Brasil, marcada por nomes como Monteiro Lobato, Ruth Rocha e Ana Maria Machado, Montello insere sua contribuição de modo singular: ele alia o resgate da oralidade e das memórias culturais à invenção de enredos fabulosos e líricos, criando uma poética própria. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 45) enfatiza que “a literatura infantil é um espaço simbólico de iniciação do ser humano nos valores da cultura e da imaginação”. É nesse espaço que Montello se insere, ao criar histórias que não apenas divertem, mas também formam.

Assim, sua obra amplia a compreensão da literatura para crianças como espaço de formação crítica, não restrita ao entretenimento, mas ligada a processos de socialização e construção identitária.

A TRAJETÓRIA DA OBRA INFANTOJUVENIL DE JOSUÉ MONTELLO NA LITERATURA BRASILEIRA

Josué Montello iniciou na literatura infantojuvenil em 1944, aos 27 anos, quando publica na Revista Infantil Brasileira Tico-Tico a sua primeira contribuição para a literatura infantil através da obra *O Tesouro de D. José e outros contos*, publicação seriada que trouxe ao público um livro com cerca de 8 contos, tendo como conto principal uma lenda sobre um importante rio do estado do Maranhão, o rio Itapecuru. Obras publicadas através da Revista Tico-Tico, criada em 1905, e organizada com temas nacionais, trouxeram importantes escritores para o cenário da literatura infantil durante mais de meio século, tornando-se leitura apropriada para as crianças brasileiras.



Os estudos de Arroyo (1968) demonstram que, por volta de 1933, a Biblioteca Infantil de O Tico-Tico publicou uma série de ótimos livros infantis:

[...] São contos que ainda hoje poderiam contar com leitores atenciosos, mercê da armação e composição de cada um, com temas do folclore nacional e, portanto, com um sentido profundamente nacionalista. Outros livrinhos surgiram na coleção: Reportagens de Pitusquinho de Galvão de Queirós; No mundo dos bichos, de Carlos Manhães; O Tesouro de D. José, do nosso romancista Josué Montello. [...] os volumes desta Biblioteca eram artisticamente apresentados, com capa e ilustrações em cores. (Arroyo, 1968, p. 226-227.)

Vale ressaltar, que durante sua trajetória de 72 anos (1905-1977), numerosos escritores brasileiros tornaram-se colaboradores, ou mesmo iniciaram sua vida literária nas páginas da revista Tico-Tico como: R. Magalhães Júnior, Tristão de Ataíde, Osvaldo Orico, Cândido Mota Filho, A. Carneiro Leão, Coelho Neto, João Guimarães, Lúcia Benedetti, Gustavo Barroso, Josué Montello e outros, contribuindo para a literatura Infantil brasileira primeiro com histórias semanais, depois com edições especiais.

No âmbito de suas colaborações na revista *Tico-Tico*, Josué Montello publicou *O tesouro de D. José e outros contos* (1944); *As aventuras do Calunga* (1945); *O bicho do circo* (1945); *A viagem fantástica* (1946); *Conversas do Tio Juca* (1947-1948) e *A Cabeça de Ouro* (1948). Essas publicações representam a primeira fase da produção literária de Montello no gênero infantojuvenil, caracterizada por um volume de criação mais intenso, concentrado sobretudo entre 1944 e 1948. Nessa fase, os textos assumem a forma de narrativas seriadas e breves, fortemente ancoradas na tradição oral, explorando a cultura popular brasileira — e, de modo particular, a maranhense — por meio de uma linguagem acessível, mas nunca simplificada.

Em contraste com essa fase inicial, marcada pela serialização e pela intensa produção nos anos 1940, observa-se, a partir de 1948, um significativo lapso temporal de 31 anos na escrita de Josué Montello voltada ao público infantil. Somente a partir de 1979 o autor retoma o gênero, lançando suas quatro obras restantes já na condição de um escritor maduro, com pleno domínio do ritmo narrativo e maior densidade simbólica. Nessa segunda fase, as narrativas tornam-se mais reflexivas, com forte presença do protagonismo de animais — aproximando-se do universo das fábulas — e ênfase no encantamento, na imaginação e em um humor delicado. Observa-se, ainda, a construção de princípios éticos por meio de parábolas que exploram temas como criatividade, bondade, solidariedade e compaixão, com enredos centrados em processos de aprendizado interior e na formação de personagens que amadurecem a partir de seus erros, riscos e escolhas. Inserem-se nessa segunda fase as obras *As três carruagens e outras histórias* (1979); *Fofão, Antena e o vira-lata inteligente* (1989); *O carrasco que era santo: a mais bela história de tia Bilu* (1994) e *A formiguinha que aprendeu a dançar* (1997), seu último livro. A seguir, apresenta-se um quadro síntese que sistematiza as fases e as características da produção literária infantojuvenil montelliana, destacando os temas centrais, os valores mobilizados e sua função formativa.



Quadro 1 – Panorama da obra infantojuvenil de Josué Montello

Obra	Ano/Fase	Temas principais	Valores/ Função formativa	Características
O Tesouro de D. José e outros contos	1944/ 1ª fase Revista Tico-Tico	História, geografia, cultura popular, lendas	Coragem/ Imaginação/ Valores éticos/ aceitação/ autoestima	Resgate cultural
As aventuras do Calunga	1945/ 1ª fase Revista Tico-Tico	Fantasia/ humor/ aventura/ ambição	Empatia, criatividade/ valores éticos	Vida ao personagem inanimado
O bicho do circo	1945/ 1ª fase Revista Tico-Tico	Magia/ exploração	Solidariedade/ aceitação/ diferenças	Ambiente e rotina do circo
A viagem fantástica	1946/ 1ª fase Revista Tico-Tico	Desafios/Experiências	Coragem/ superação/ aprendizado	Viagem/jornada/aventura
Conversas do tio Juca	1947-1948/ 1ª fase -Revista Tico-Tico	Educação	Aprendizagem/ ética/ valores	Ensinamentos cívicos
A cabeça de ouro	1948/ 1ª fase Revista Tico-Tico	Imaginação/ memória/ tradição oral	Conhecimento/ Valorização do mais velho/ sabedoria popular	Presença marcante da Contadora de histórias
As três carruagens e outras histórias	1979/ 2ª fase	Tempo/destino/ imaginação	Reflexão/ ética/ sensibilidade	Narrativas curtas com simbolismo
Fofão, Antena e o vira-lata inteligente	1989/ 2ª fase	Amizade/humor/ aventura	Companheirismo/ solidariedade/ convivência	Protagonismo de animais
O carrasco que era santo: a mais bela história de tia Bilu	1994/ 2ª fase	Ética/moralidade	Perdão/ generosidade	Ensinamento ético
A formiguinha que aprendeu a dançar	1997/ 2ª fase	Liberdade/ encanto	Aceitação/ autoexpressão/ respeito/ imaginação	Descoberta/ Narrativa lírica

Fonte: Elaboração das autoras

As contribuições de Josué Montello para a literatura infantil brasileira evidenciam-se na ampliação do repertório desse gênero, a partir de uma produção que dialoga de modo consistente com a tradição literária e cultural. Ao dedicar-se à escrita para crianças e jovens, um autor de reconhecida trajetória intelectual — membro da Academia Brasileira de Letras — confere legitimidade simbólica a esse campo, fortalecendo sua inserção no sistema literário nacional. Tal produção reafirma a compreensão da literatura como prática social e direito humano, nos termos de Antonio Candido (1995), ao possibilitar experiências de humanização por meio do contato com a imaginação, a ética e a sensibilidade estética. Além disso, conforme assinala Regina Zilberman (2003), a literatura infantojuvenil desempenha papel fundamental na formação cultural do leitor, ao articular fruição estética e aprendizagem simbólica, dimensão que se manifesta nas obras de Montello pela integração entre

literatura e cultura popular, contribuindo para a construção de referências identitárias e para a formação de leitores críticos no universo da infância e da juventude.

AVENTURA: DESCOBERTA DO MUNDO E FORMAÇÃO DO SUJEITO

A aventura ocupa um lugar central na produção infantojuvenil de Josué Montello. Em títulos como *O Tesouro de Dom José* e outros contos; *As Aventuras do Calunga*; *A Cabeça de Ouro*; *A Viagem Fantástica*; *Fofão*, *Antena* e *o vira-lata inteligente*; as tramas se estruturam em torno de deslocamentos, desafios e descobertas que aproximam os personagens do amadurecimento. As narrativas colocam adultos, crianças e animais em situações que exigem coragem, tomada de decisão e convivência com o outro. Nesse processo, a aventura surge não apenas como estratégia narrativa, mas como metáfora da própria formação do sujeito. Como observa Fanny Abramovich (1997, p. 21), “a criança se descobre e descobre o mundo através das histórias”, e é isso que se vê na literatura de Montello, onde os protagonistas vivenciam experiências que os ensinam a lidar com o medo, a justiça e a solidariedade. Valores como solidariedade, justiça e amizade atravessam os enredos, revelando o compromisso ético de Montello com a formação de leitores sensíveis e conscientes.

MEMÓRIA: TRADIÇÃO ORAL, LEMBRANÇAS E IDENTIDADE CULTURAL

Outro eixo importante da literatura infantojuvenil montelliana é a memória. Em obras como *Conversa do Tio Juca*, *As Três Carruagens* e *Outras Histórias*, *O Tesouro de D. José* e outros contos, *A cabeça de ouro*, o escritor valoriza a tradição oral e os relatos familiares, recuperando um repertório cultural profundamente enraizado na vida nacional e maranhense. Em sua literatura, a figura de uma tia (Matilde em “*A cabeça de ouro*”, e Bilu em “*O carrasco que era santo: a mais bela história de tia Bilu*”) que conta histórias para os sobrinhos, está presente aí uma personagem que repassa, através da oralidade, histórias criadas e recontadas, herdadas de uma tradição local. O adulto, através da literatura infanto-juvenil de Montello, sempre se reencontra com as velhas histórias, lendas e casos apresentados em suas obras.

Walter Benjamin (1987, p. 205) lembra que “quem escuta uma história está em companhia do contador; mesmo aquele que a lê partilha dessa companhia”. Essa dimensão comunitária e afetiva da narrativa aparece fortemente em Montello, que recria o ambiente das conversas familiares, transmitindo não apenas lembranças pessoais, mas também heranças culturais. Nesse sentido, a memória não é apenas evocação do passado, mas prática viva que reforça laços identitários e culturais.

Essas narrativas não apenas preservam histórias do passado, mas criam pontes afetivas entre gerações. A infância é representada, assim, como um espaço simbólico de lembrança e pertencimento, em que o passado se atualiza no presente da leitura. Montello demonstra que a memória é também experiência estética e formativa, pois ensina a reconhecer o valor da cultura, do afeto e da identidade coletiva.

ENCANTAMENTO: LIRISMO, FANTASIA E CRIATIVIDADE

O encantamento constitui a dimensão mais poética da produção infantojuvenil de Montello, presentes em quase todos os seus textos. Em *A Formiguinha que Aprendeu a Dançar*; *Fofão*, *Antena* e *o Vira-Lata Inteligente*; *O Bicho do Circo*; *As Três carruagens* e outras histórias; *As aventuras do*





Calunga; A viagem fantástica e A cabeça de ouro, as histórias mobilizam o maravilhoso, a fábula e a imaginação criadora como caminhos de aprendizagem.

A fantasia, longe de ser mero escapismo, revela-se essencial para o desenvolvimento da criatividade. Gaston Bachelard (1996, p. 18) ressalta que “a imaginação não é a faculdade de formar imagens, mas de deformá-las, de ir além delas”. É exatamente isso que Montello faz: recria seres, situações e cenários inusitados que permitem à criança experimentar novas formas de ver e sentir o mundo. Assim, o lirismo e o encantamento em suas obras apontam para uma pedagogia da imaginação.

Nessas histórias, o autor aproxima-se da tradição dos contos de fadas e das fábulas, mas reelabora tais modelos a partir de um olhar brasileiro, em especial maranhense. O lirismo de sua linguagem e a criação de personagens fabulosos revelam a crença na fantasia como forma de conhecimento e como estímulo ao desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantojuvenil de Josué Montello, embora menos celebrada do que seus romances históricos, revela-se uma contribuição relevante para o campo da literatura brasileira. Ao articular aventura, memória e encantamento, o escritor constrói narrativas que dialogam de forma respeitosa e sensível com o universo da infância, evidenciando a dimensão formativa da literatura e sua capacidade de atuar na constituição do sujeito leitor.

Mais do que cumprir uma função meramente recreativa, a obra infantojuvenil de Montello configura-se como um espaço privilegiado de formação cultural e ética. Suas narrativas possibilitam que crianças e jovens reflitam sobre valores, reconheçam-se em tradições culturais e explorem a potência da imaginação, reafirmando a literatura como experiência estética e simbólica fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a literatura reafirma-se como direito cultural, conforme defende Antonio Candido (1995, p. 244), para quem “a literatura é fator indispensável de humanização”. A produção infantojuvenil de Montello cumpre esse papel ao promover experiências que articulam prazer estético, reflexão ética e pertencimento cultural, contribuindo para a ampliação do repertório simbólico e da sensibilidade dos leitores.

O estudo dessa produção permite, ainda, reafirmar a importância da literatura infantil e juvenil como campo legítimo de investigação acadêmica e como prática cultural relevante, capaz de transformar a leitura em experiência estética, ética e afetiva. Como desdobramentos futuros, apontam-se a possibilidade de estudos comparativos com outros autores do gênero, análises da recepção de suas obras no contexto escolar e investigações sobre a permanência e a resignificação de sua literatura no imaginário das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. 174p.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968. 248p.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: Citações em documentos: Apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

_____. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. 271p.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Original de 1957)

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995. 175p.

_____. **Vários escritos**. São Paulo: Ed. Todavia, 2023. 296p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria-análise-didática. São Paulo: Ática, 1991. 247p.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. Brasília: Brasiliense, 1986. 89p.

MONTELLO, Josué. **O Tesouro de D. José e outros contos**. São Paulo: Mercuryo jovem, 2017. 64p.

_____. **As aventuras do Calunga**. São Luís: SECMA, 1997. 35p.

_____. **As aventuras do Calunga**. Rio de Janeiro: Biblioteca Infantil d'O Tico-Tico, 1945.

_____. **A cabeça de ouro**. São Luís: SECMA, 1997. 75p.

_____. **A cabeça de ouro**. Rio de Janeiro: Biblioteca Infantil d'O Tico-Tico, 1948.

_____. **A viagem fantástica**. Rio de Janeiro: Biblioteca Infantil d'O Tico-Tico, [1946]. 64p.

_____. **O carrasco que era santo**: a mais bela história de tia Bilu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. 116p.

_____. **As Três Carruagens e outras Histórias**. São Paulo: Lisa, [Brasília]: INL, 1979. 36p.

_____. **O Bicho do circo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Infantil d'O Tico-Tico, 1945. 32p.

_____. **Fofão, Antena e o Vira-Lata Inteligente**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989. 80p.

_____. **A formiguinha que aprendeu a dançar**. Rio de Janeiro: Consultor, 1997. 32p.

_____. **Conversas do tio Juca**. Rio de Janeiro: Biblioteca Infantil d'O Tico-Tico, [1947/1948].

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981. 104p.



CARTAS NA LITERATURA INFANTIL: MANIFESTAÇÕES DE AFETOS, AMIZADES E SOLIDARIEDADE

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

UEM/PR

Erika Renata de Oliveira Silva

UEM/PR

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A carta é um gênero textual utilizado pelas pessoas para se comunicarem e trocarem informações sobre suas culturas, vivências e histórias. Na literatura infantil é possível encontrar livros que discutem a temática cartas em diversas perspectivas.

A literatura infantil está presente no universo da criança desde a mais tenra idade. De acordo com Paula e Davina (2018), a literatura apresenta à criança uma variedade de sentidos, favorece o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e melhora a capacidade de comunicação. Ademais, as autoras enfatizam que, por meio da literatura infantil é possível que a criança expresse seus sentimentos, dores, angústias, medos e supere suas dificuldades. Segundo Paula e Davina (2018, p. 98): “As crianças que têm contato com as histórias podem desenvolver diferentes funções como a comparação, generalização, o raciocínio lógico, as relações espaciais e temporais”.

Para a literatura infantil ser compreendida na sua complexidade é necessário que os pais estimulem a leitura de livros para seus filhos, bem como a escola e o Estado também promovam políticas públicas de incentivo à leitura. As autoras Paula e Davina (2018) destacam que é preciso que as crianças tenham contato com os livros para que os conheçam e possam escolher os que lhes agradam. Elas também enfatizam o papel dos professores na tarefa de apresentar o melhor que a literatura infantil pode oferecer.

Por conseguinte, é preciso enxergar a literatura infantil por uma ótica que implique compreender os significados e sentidos da literatura na vida das crianças. Os referenciais teóricos da literatura infantil que fundamentaram esse artigo foram as ideias de Mortatti (2001) para pensar a literatura infantil na sua abordagem interdisciplinar; as discussões de Souza e Martins (2015) sobre o direito das crianças a literatura e as reflexões de Paula e Davina (2018) para compreensão da literatura infantil em diferentes contextos.

Em relação às cartas, as crianças das gerações atuais não têm muito contato com a escrita de cartas pois já nasceram imersas no mundo da tecnologia com mensagens rápidas pelo celular e pelo computador. Nas escolas atuais da Educação Básica, geralmente o trabalho com a escrita de cartas ocorre no processo de alfabetização e letramento através da escrita de pequenos bilhetes, cartas para os colegas da turma e cartas para o Papai Noel. No ensino médio, o ensino do gênero carta está mais voltado para as redações do vestibular. As cartas nas escolas geralmente são trabalhadas como conteúdos escolares e são pouco trabalhadas em relação ao desenvolvimento da autoria da escrita

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





das crianças. Como referenciais teóricos sobre cartas, as obras que auxiliaram na escrita deste artigo foram as produções de Barbosa (2019) e Maior (2024).

A justificativa deste trabalho está relacionada ao fato que as autoras participaram de uma pesquisa institucional na Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR) que discute a temática cartas nos cursos de Pedagogia e na pós graduação em educação. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica que esteve vinculada a essa pesquisa institucional no período de 2023 a 2024 nesta universidade.

O objetivo deste trabalho foi analisar livros da literatura infantil que trazem a temática cartas e seus significados para crianças, bem como discutir como esse gênero textual é apresentado nestes livros quanto a estrutura dos livros, ilustrações, histórias e mensagens trabalhadas. Diante desses aspectos surgiu o problema da pesquisa: Como as cartas são trabalhadas nos livros de literatura infantil?

A metodologia da pesquisa foi o mapeamento de livros da literatura infantil que apresentam a temática cartas. Foram realizadas pesquisas em diferentes *sites* de busca e foram selecionados 7 livros para esse artigo. As análises dos livros foram realizadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e foram produzidas 3 categorias: 1) livros de promovem laços familiares, 2) livros que tratam sobre amizade, e por fim, 3) livros que apresentam as especificidades dos conteúdos das cartas.

Este artigo está dividido em 4 seções. Na Introdução foram descritos os aspectos principais da pesquisa. Na segunda seção será apresentada a metodologia. Na terceira seção serão analisados os resultados dos trabalhos e para concluir, as considerações finais. A relevância deste trabalho está no fato de que, espera-se que as cartas na literatura infantil sejam valorizadas e auxiliem na promoção da escrita e da leitura de forma prazerosa e lúdica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi uma revisão de literatura sobre livros que trabalham com a temática cartas para as crianças. As buscas foram feitas em bibliotecas infantis, sebos, livrarias, *internet* e catálogos de editoras de livros infantis. Também foram pesquisados artigos, teses e dissertações que trabalham com a temática cartas e literatura infantil.

Os materiais selecionados para análise foram 7 livros de literatura infantil: “De carta em carta” de Machado (2002); “Sete cartas de outro planeta” de Melo (2015a); “O menino, o bilhete e o vento” de Melo (2015b), “Um fio de amizade” de Pirillo (2011); “A carta perdida” de Erber (2021), “O carteiro chegou” de Ahlberg (2007) e “Querido Papa Francisco” de Papa Francisco (2016).

De acordo com Alves-Mazzotti (2006) a revisão de literatura exige uma postura do pesquisador comprometida e engajada com a crítica sobre o estado atual do conhecimento de sua área de interesse. Para isso, fez-se necessária a comparação e contraste de abordagens teórico-metodológicas utilizadas, avaliação da confiabilidade dos resultados de maneira que sejam identificados os pontos de consenso, controvérsias, regiões e lacunas que precisam ser esclarecidos.

As análises dos dados foram fundamentadas em Bardin (1977). Foi realizado um mapeamento dos livros infantis e uma leitura flutuante desses materiais. Posteriormente, a partir de elementos comuns e das temáticas analisadas, foram elaboradas as categorias que serão descritas a seguir.



AS CARTAS NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Por meio da análise dos livros foi possível verificar que eles traziam temas específicos, mas que, em determinados momentos da leitura, alguns aspectos eram comuns. Nesta seção, iremos apresentar a estrutura dos livros, ilustrações e histórias. Observamos que os temas mais recorrentes foram aqueles os quais tratavam de laços familiares, sejam eles entre famílias nucleares ou extensas. Outros temas e mensagens dos livros infantis sobre cartas traziam como centro a relação entre amigos e também visam mostrar as especificidades que podem conter uma carta. Diante do exposto, optamos por organizar as obras e elaborar um quadro para separá-los pelos temas abordados que foram as categorias, como se pode observar abaixo

Quadro 1: Quadro das categorias e temáticas dos livros

Categorias	Temas dos livros
1) Livros que promovem os laços familiares	-De carta em carta Machado (2002) -Sete cartas de outro planeta Melo (2015a) -O menino, o bilhete e o vento Melo (2015b);
2) Livros que tratam sobre a amizade;	Um fio de amizade Pirillo (2011) -A carta perdida Erber (2021) - Querido Papa Francisco (2016)
3) Livro que apresenta as especificidades dos conteúdos das cartas.	-O carteiro chegou Ahlberg (2007)

Fonte: As autoras (2025)

Na categoria **promoção dos laços familiares** foram encontradas as seguintes obras: “De carta em carta” de autoria de Machado (2002); “Sete cartas de outro planeta” de Melo (2015a) e “O menino, o bilhete e o vento” de Melo (2015b).

O livro “De carta em carta” foi escrito por Ana Maria Machado (2002) e teve como enredo central a história de um menino chamado Pepe e seu avô José. Essa história ocorreu em uma cidade ficcional na qual, no centro desta cidade moravam diversas pessoas não alfabetizadas e existia uma praça denominada “Praça dos Escrevedores”. Esses escrevedores se encarregavam de escrever e ler cartas para as pessoas não alfabetizadas. Pepe não gostava de frequentar a escola. Seus irmãos iam para as aulas, mas ele se recusava. Com a permissão de seus pais, Pepe ficava com seu avô, que já estava muito cansado. O menino contribuía com o trabalho de jardinagem desempenhado por seu avô. Os dois eram muito amigos, mas os embates eram constantes. Em um dos dias de trabalho, Pepe se desentendeu com seu avô e foi até o centro da cidade e pediu para Miguel, um dos “escrevedores” de cartas, escrever uma carta malcriada para seu avô demonstrando seu descontentamento com o trabalho.

Miguel escreveu a carta para Pepe, mas subverteu a mensagem para não magoar o avô. Ele escreveu uma mensagem de preocupação com o avô José que, ao tomar conhecimento do conteúdo da carta, resolveu respondê-lo também de maneira afável. No desenrolar da história houveram trocas de outras cartas. Pepe sempre “pagava” o trabalho de Miguel com idas à escola e, em cada encontro, contava o que tinha aprendido e como estava avançando na escrita de novas palavras. Nos encontros de José com o escrevedor, o velhinho havia comentado a respeito de uma carta que



ele precisava enviar ao governo. Pepe, ao tomar conhecimento a respeito das condições de seu avô, resolveu conversar com ele pessoalmente para se inteirar das dificuldades de seu José e era notável a sua mudança. Com as idas à escola, Pepe conversou com a professora, a fim de se inteirar sobre quais eram os direitos de seu avô, pois já estava muito velho e cansado de trabalhar. No fim da aula teve uma ideia, ele mandaria uma carta ao governo, pedindo que apresentassem seu avô, pois assim ele conseguiria descansar. Depois de algumas semanas o pedido fora atendido, eles iriam aposentar seu José. Pepe aprendeu a ler e escrever, assim outros amigos do avô também pediram a sua ajuda. Ele até pensou que seria escrevedor, mas o que se aflorou foi a vontade de trabalhar em um posto do governo, ajudando a outros idosos conseguirem os seus direitos.

A autora, Ana Maria Machado (2002) explorou esse tema epistolar para trazer à tona temas profundos como amor, amizade e os desafios enfrentados dentro de ciclo familiar e na vida cotidiana. Quanto as ilustrações deste livro feitas por Nelson Cruz (2002), elas nos trazem a sensação de que a história se passou em um passado não tão longínquo. As cores da obra são em tons de marrons, beges e verdes e trazem um apelo estético importante para a sustentação da história. As gravuras retratam não apenas os personagens, mas lugares e sentimentos.

Ainda na categoria **promoção dos laços familiares**, temos o livro “Sete cartas de outro planeta” de Melo (2015a). A história começa com uma menina que se sentia sozinha, excluída do “mundo” de seus familiares. No decorrer da história, ela acabou por perceber que um extraterrestre desembarcou em sua casa. Esse ser de outro planeta começou a se comunicar com seus familiares por meio de cartas e a menina, em pontos estratégicos de sua casa, observava toda essa movimentação. Nas cartas escritas pelo ET, ele sempre tentava uma aproximação, ou a remediação de conflitos que aconteciam na casa. Certo dia, a menina e seu irmão estavam jogando um jogo de guerra de travesseiros e, por fim, eles acabaram em uma guerra de palavras ofensivas. Foi nessa hora, que o extraterrestre teve que intervir. Ele mandou uma carta para o irmão da menina, lhe oferecendo uma máquina de reciclagem de palavras. Na penúltima carta, o Alienígena explicitou o seu intento. Sua vontade era de pertencer ao planeta dos familiares da menina, mas que não havia tido êxito. Com a sétima carta, descobrimos de quem se tratava, esse tal de extraterrestre, pois essa carta era direcionada a menina. Dentro de seu envelope haviam três cartas: uma era de seu pai, outra era de sua mãe e por fim, a última carta era seu irmão. No conteúdo dessas cartas existia algo em comum, o convite para que o ETzinho se sentisse pertencente ao mundinho de sua família.

Essa história se enquadrou na categoria “**promoção dos laços familiares**”, pois por meio dela percebemos o papel significativo das cartas na expressão da individualidade dos sujeitos e como um meio de expressar o que sente sem precisar se expor fisicamente. No final da história percebemos que o ETzinho, era a menina, que ao se sentir deixada de fora do mundo de seus familiares, lhe enviavam cartas para que esses problemas pudessem ser remediados.

As ilustrações feitas por Patrícia Melo (2015) nos remetem a algo feito à mão, por seus traçados nos aludir a algo mais escolar. As gravuras são bem coloridas e não respeitam as delimitações do desenho, trazendo uma imagem mais descontraída. Outro aspecto relevante é o fato dos rostos dos personagens não aparecem no livro, o que denota um ar de mistério pois não sabemos se o ETzinho é de fato um alienígena ou alguém da casa. Outro ponto importante, que nos leva a pensarmos na



menina com o extraterrestre é o fato de existirem alguns papéis da cor rosa e envelopes amarelos, espalhado pelo seu quarto, sendo que as cartas recebidas pelos familiares correspondem às das mesmas cores.

No livro “O menino, o bilhete e o vento” de Melo (2015b) os laços familiares se fazem presentes. Esse livro conta a história de um menino que foi chamado por sua avó para levar um bilhete para seu amigo Olavo. Mas, no caminho, o bilhete se perdeu com o vento e trouxe diversas preocupações ao menino: Como ele o resgataria? Como encontraria seu Olavo e o que dia a ele? Visto que não sabia o que estava escrito no bilhete. O menino ficou encarregado de levar o bilhete e fazer uma aproximação com algo que geralmente era atribuído a cartas. Durante esse percurso feito pelo menino, seja antes de perder o bilhete e após, tentando recuperá-lo, ele passou a perceber as belezas que haviam pelo caminho como pássaros e casas. Nessa busca frenética, o bilhete foi parar aos pés de um homem muito alto que era seu Olavo. Por sorte, ele leu o conteúdo do bilhete (carta) e entendeu o que a avó do menino havia solicitado, e disse que ele mesmo iria, no próximo dia, responder pessoalmente o bilhete da avó.

As gravuras do livro foram produzidas pelo ilustrador Fabio Maciel (2015). Elas foram feitas em forma de recortes e retalhos de papel e trazem uma imagem mais descontraída do livro e direcionada às crianças, que fazem produções semelhantes na escola.

Essa obra se enquadra na categoria “**promoção dos laços familiares**” demonstra a preocupação do menino com a responsabilidade que lhe foi atribuída o que fez ele ficar preocupado com o que fazer. Por fim, esse laço fraternal se estendeu mais ainda, pois o menino passou a conhecer Olavo que amável com ele.

O próximo livro foi escrito por Marília Pirillo (2011) e tem o título - “Um fio de amizade”. Ele se encaixa na categoria “**amizade**”. Esse livro conta a história de duas crianças, Bruno e Manoela que moravam em apartamentos próximos, um em frente ao outro sendo que duas janelas os separavam. Eles trocavam olhares e certa tarde resolvem se comunicar e buscaram várias estratégias como gritos e aviões de papel, mas não conseguiram atingir seus objetivos. Bruno então teve uma ideia: lançou um objeto amarrado em um barbante até alcançar a janela de Manoela que prendeu o barbante no parapeito de sua janela e eles fizeram um varal para que pudessem se comunicar. Por meio do varal eles compartilham diversas coisas, desde desenhos, cartas, bilhetes e cartões postais e dessa comunicação a amizade se firmou e eles passaram a se encontrar pessoalmente.

Foi possível perceber que, através dessa comunicação, a amizade de Bruno e Manoela foi fortalecida. As cartas enviadas, os cartões e os desenhos contribuíram para o nascimento de uma nova amizade. Nessa história, nós não temos o papel desempenhado pelo carteiro, pois de forma inteligente as informações eram trocadas por meio do fio, que fazia esse papel de mediação.

As ilustrações foram feitas pela autora Marília Pirillo com tons mais terrosos e trazem uma singularidade e calma, que representa de forma clara o ritmo da amizade de Manoela e Bruno. Também existiam alguns recortes em papel, remetendo a trabalhos produzidos pelo público escolar. Como essa história foi escrita em formato rimado, ela nos traz uma maior fluidez para que, por meio da leitura, os leitores transcendam a narrativa comum. Essa fluidez nos traz à mente a maneira como



uma amizade deve nascer, de um jeito calmo, tranquilo e despretensioso, levando em conta o que é importante, o companheirismo deste novo afeto.

Este livro se encaixa na categoria “**amizade**”, pois em seu eixo central percebemos como a troca de correspondência tende a estreitar os laços daqueles que se propõe a fazê-lo.

Outro livro pertencente a essa mesma categoria foi “A carta perdida” de Erber (2021) o qual trouxe como tema central a cooperação entre amigos para a entrega de uma carta. Essa história conta a história de um carteiro que entregava cartas, mas um dia, sua sacola rasgou e ele perdeu uma das cartas. No caminho ele encontrou vários animais que tentaram ajuda-lo, mas não conseguiram. Somente no final da história é que um passarinho conseguiu ajudá-lo. Esse passarinho encontrou a carta e foi levá-la ao destinatário. A carta chegou ao seu destino final, a casa de Maria Peteleco no Rio de Janeiro. A autora terminou a história com uma informação aos leitores. Segundo ela, nas caixas de correio há sempre um passarinho carregando uma carta no bico.

A obra conta com as gravuras elaboradas por Daniel Kondo (2021) que nos traz um traçado simples, voltado para o público por volta dos 3 a 5 anos. A pintura respeita todas as delimitações do desenho e usa cores que em sua maioria são primárias, tudo para remeter uma pintura mais infantil e simplificada. Em sua capa é possível observar uma borda com um traçado intermitente em cores azul, verde e branco, remetendo aos antigos envelopes de cartas e no canto superior direito um quadrado simbolizando o lugar que deve receber um selo.

O livro “Querido Papa Francisco” foi escrito pelo Papa Francisco (2016) e também está inserido nessa categoria sobre livros que tratam de **amizade**. Esse livro surgiu a partir de cartas de crianças do mundo todo que escreviam para o Papa lhe fazendo diversas perguntas. A equipe da Editora Loyola Presse e os jesuítas perguntaram ao papa se eles poderiam fazer um livro com essas cartas e ele disse que sim. O livro contém 30 cartas de crianças de vários países como Canadá, Síria, China, Argentina, Albânia, dentre outros. As cartas e as perguntas são sobre religiosidade, guerra, paz, humanidade, morte, Deus, quais os lugares preferidos do papa, se ele gostava de dançar e questões relacionadas ao catolicismo e outras. O Papa Francisco respondeu com simplicidade e generosidade. As ilustrações do livro foram feitas pelas crianças. A ilustração da capa é de autoria de Judith da Bélgica e a ilustração da quarta página foi feita por Janice da China. Cada carta é apresentada individualmente com as fotos das crianças. O livro é bem colorido e atraente para leitura.

Outro livro que analisado foi selecionado por meio da plataforma do *Youtube*. O título do livro é “O Carteiro chegou” de Ahlberg (2007) e se enquadra na categoria, **Especificidades dos conteúdos das cartas**. Esse livro conta a história de um carteiro cuja a chegada é esperada por todos que habitam o mundo dos contos de fadas. O carteiro passa na casa dos personagens como Cachinhos Dourados, Joao e o pé de feijão, Chapeuzinho Vermelho, dentre outros e é sempre convidado para um café. Ele entrega as cartas e permanece um pouco com os destinatários, mas logo após retorna ao trabalho. O que chama atenção é a riqueza de detalhes em cada carta entregue. Nessas cartas podemos perceber as especificidades de quem a enviou, ou de quem a recebeu. O livro é todo interativo, ou seja, as cartas são reais e convidam as crianças a lerem as correspondências. Em cada página há um envelope anexado às páginas. Há as seguintes cartas: cartas com cartões postais, cartas com catálogos,



cartas com selos internacionais, carta editorial com uma prévia do livro que vai ser publicado, carta de intimação judicial e uma carta com um convite de festa.

Logo, esse livro se encaixa na categoria “**Especificidades dos conteúdos das cartas**”, pois por meio dele, percebemos que há uma grande variedade do uso das cartas, assim como a grande gama de coisas que podemos compartilhar por meio delas, sejam cartões, convites, selos, dentre outros. O livro é ilustrado por Janet Ahlberg (2007), que traz uma singeleza em suas gravuras, sendo ricas em detalhes e usando técnicas tradicionais de desenho. Cada carta é cuidadosamente desenhada para que transpareça o estilo do personagem a quem é destinado. Por fim, destaca-se a escrita em forma de rimas, que acrescenta mais musicalidade e beleza à narrativa. A seguir descreveremos as considerações finais deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, nota-se que a representação das cartas na Literatura Infantil desempenha um papel significativo para oferecer às crianças uma forma de explorar emoções, desenvolver a empatia e ampliar as suas habilidades linguísticas. Por meio das cartas, as crianças conhecem não apenas diferentes formas de comunicação escrita, mas também um novo mundo, proporcionando um enorme arcabouço cultural. Essas crianças ficam por dentro de questões a níveis universais como, amizade, aventura, família e outras descobertas.

A Literatura Infantil em si tem como papel significativo a influência exercida sobre as crianças, logo é analisada quais representações a Literatura Infantil tem trazido para esse universo. As visões a respeito de família, cultura, amizade, companheirismo e solidariedade têm sido explanadas de forma benéfica para esse público.

Uma característica central a respeito das cartas, é o elo que ela pode fazer entre dois indivíduos. Por meio da comunicação escrita os personagens voltam a se conectar com aqueles a quem amam. A carta se dispõe com recurso para diminuir a distância entre as pessoas, seja ela física ou emocional. Mostrando ao público infantil que por meio da comunicação efetiva podemos resolver nossos problemas.

Logo, constata-se, que a presença das cartas na Literatura Infantil só tem a acrescentar a esse universo. As narrativas pessoais nos trazem um olhar mais empático, tão necessário nos dias atuais. Estender o universo das cartas para as crianças também serve para o maior entendimento a respeito do conhecimento historicamente produzido e não apenas como algo que se tornou obsoleto.

Referências

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Ilustrações Janet Ahlberg. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 2007. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=_nuYVPdYnDE. Acesso: 20 jul. 2024

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org) **A bússola do escrever**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2006, p. 25-44

BARBOSA, G. M. O.; E SANTOS, E. S.; BRITO, R. C.; CARNEIRO, Z. de O. N.; LACERDA, M. F. de O. Gênero textual carta e ensino: considerações sobre a tradição epistolar. **A Cor das Letras**, v. 19, n. 3, p. 189–200, 2019



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Portugal, 1977

ERBER, Laura. **A carta perdida**. Ilustrações Daniel Kondo. Minas Gerais: Leiturinha, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V5ZaX17MQ-4>. Acesso: 20 jul. 2024

FRANCISCO, Papa. **Querido Papa Francisco**: o papa responde as cartas das crianças do mundo todo. Tradução de Milena Albergaria, São Paulo, Edições Loyola, 2016

MACHADO, Ana Maria. **De carta em carta**. Ilustrações Nelson Cruz. 1ª edição. São Paulo, Moderna, 2002

MAIOR, Ana Christina Souto. O gênero carta : variedade, uso e estrutura. **Ao pé da letra**. Universidade Federal de Pernambuco. v. 3, p. 1-13, 2001

MELO, Ana Cristina. **O menino, o bilhete e o vento**. Ilustrações Fabio Maciel. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bambolê, 2015a.

MELO, Ana Cristina. **Sete cartas de outro planeta**. Ilustrações Patrícia Melo. 1ª edição. Rio de Janeiro: Bambolê, 2015b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura Crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, 17: 179-187, 2001

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. DAVINA, Lilian C. Garcia C. Tait. Literatura infantil para crianças enfermas: contribuições na formação de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.95-107, Set/Dez., 2018.

PIRILLO, Marília. **Um fio de amizade**. Ilustrações Marília Pirillo. São Paulo: Lafonte, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira; MARTINS, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015





ENTRE FICÇÃO E MEMÓRIA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA DE CRIANÇAS

Abner Felipe de Sousa Amaral
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Júlio César Ferreira Rocha
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco de Santana
UESPI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil, para além de seu caráter lúdico e imaginativo, é um espaço privilegiado de formação simbólica, afetiva e crítica das crianças. Ao entrelaçar narrativas ficcionais com elementos da realidade, essa produção literária pode assumir um papel decisivo na construção de valores, na compreensão do mundo e na elaboração das memórias individuais e coletivas desde a infância. Em especial, quando articulada a eventos históricos ou sociais significativos, a literatura infantil se converte em uma ferramenta potente na mediação entre o passado e o presente, oferecendo às crianças a possibilidade de compreender contextos complexos por meio de linguagens acessíveis e simbólicas.

Este artigo tem origem em uma experiência concreta vivenciada durante uma visita técnica de observação, realizada no âmbito da disciplina Práticas em Espaços Escolares, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Piriipiri. Durante essa atividade, na Escola Municipal Círculo Operário, localizada no município de Piriipiri, Piauí, foi possível observar a presença de dois livros disponíveis na sala de aula: “A árvore no quintal: Olhando pela janela de Anne Frank” e “Zumbi: O menino que nasceu livre”. Ambas as obras, voltadas ao público infantil, abordam contextos históricos densos e marcantes: o Holocausto e a escravidão no Brasil, respectivamente.

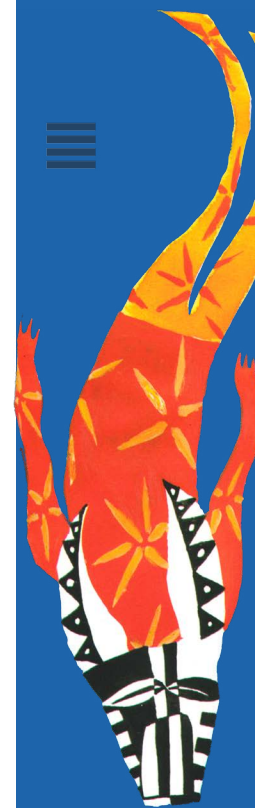
O objetivo deste estudo é compreender de que maneira obras infantis que tratam de eventos históricos traumáticos contribuem para a construção da memória coletiva de crianças. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativa, com base na análise textual e visual dos livros mencionados, considerando critérios como linguagem, recursos simbólicos, construção narrativa e valores mobilizados em cada obra.

A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA EDUCATIVA

A literatura infantil exerce um papel essencial na formação integral das crianças, atuando como instrumento educativo que vai além do ensino da leitura e da escrita. Conforme destaca Peter Hunt (2010), a literatura destinada ao público infantil é, antes de tudo, um meio de comunicação cultural

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





e simbólica, capaz de introduzir a criança em universos de significados, valores e visões de mundo que ultrapassam o mero entretenimento.

Para Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura infantil, ao narrar histórias, cria espaços de imaginação que possibilitam à criança refletir sobre si mesma e sobre o mundo. Esses espaços são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional, pois, por meio de personagens, conflitos, metáforas e finais muitas vezes abertos, a criança é convidada a pensar criticamente, formular hipóteses, questionar e reelaborar suas próprias experiências.

Zilberman (2003) complementa essa visão ao ressaltar que a literatura infantil é, ao mesmo tempo, um instrumento de letramento estético e um recurso pedagógico. Na escola, o contato com livros literários contribui para ampliar o vocabulário, estimular a imaginação e trabalhar valores como solidariedade, justiça, empatia e respeito às diferenças. Assim, a literatura atua na formação moral e social das crianças, preparando-as para uma convivência cidadã e plural.

Além disso, Teresa Colomer (2007) enfatiza que a leitura literária na infância favorece o desenvolvimento de competências interpretativas, permitindo que a criança construa sentido de forma ativa, negociando significados entre o texto, as ilustrações e seu próprio repertório de vida. Essa interação é especialmente relevante quando a literatura aborda temas desafiadores, pois propicia a elaboração simbólica de questões complexas de maneira acessível e respeitosa.

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA NA INFÂNCIA

A literatura infantil, ao mesmo tempo em que desempenha uma função educativa, também se articula a um fenômeno essencial para a compreensão de como as sociedades elaboram, guardam e transmitem o passado: a memória coletiva. Segundo Maurice Halbwachs (2006), que cunhou o conceito no início do século XX, a memória coletiva refere-se ao conjunto de lembranças compartilhadas por um grupo social, as quais ultrapassam a esfera individual e se mantêm vivas por meio das interações sociais, instituições, tradições, símbolos e narrativas.

Para Halbwachs (2006), a memória não é um ato puramente individual, mas uma construção social mediada por grupos de pertencimento, como a família, a escola e a comunidade. Assim, as lembranças que cada indivíduo guarda do passado estão intimamente ligadas aos quadros sociais que estruturam sua forma de ver e interpretar o mundo. Na infância, esse processo é especialmente significativo, pois é nesse período que se consolidam as primeiras referências de identidade, pertencimento e história.

Jan Assmann (2008) amplia essa perspectiva ao diferenciar memória coletiva de memória cultural. Para o autor, enquanto a memória coletiva abrange lembranças partilhadas no cotidiano, a memória cultural se refere a marcos simbólicos transmitidos de geração em geração por meio de monumentos, rituais, tradições orais e, também, pela literatura.

Paul Ricoeur (2007), por sua vez, destaca a relação entre memória, narrativa e identidade. Para ele, a forma como as histórias são contadas e recontadas influencia a maneira como as sociedades se reconhecem e se representam ao longo do tempo. Na infância, esse contato com narrativas históricas, mesmo quando mediadas pela linguagem simbólica da literatura infantil, contribui para a



construção de uma visão de mundo na qual o passado não é apenas recordado, mas interpretado, resignificado e atualizado a cada leitura.

Assim, a memória coletiva na infância se forma a partir de múltiplos espaços de socialização: no ambiente familiar, onde memórias pessoais e histórias de antepassados circulam; na escola, que organiza conteúdos formais e valoriza obras literárias como instrumentos pedagógicos; e na cultura mais ampla, que se manifesta em livros, filmes, contações de história, exposições e celebrações.

A REPRESENTAÇÃO DO PASSADO EM OBRAS INFANTIS

Ao abordar temas historicamente traumáticos, como guerras, escravidão, ditaduras ou preconceitos, a literatura infantil recorre a estratégias narrativas e estéticas que tornam essas experiências mais próximas e compreensíveis para o público infantil, sem perder de vista a delicadeza e o cuidado necessários a esse diálogo. O tratamento simbólico é uma dessas estratégias: por meio de metáforas, personagens alegóricos e narrativas poéticas, os livros constroem pontes entre realidades duras e o universo sensível da criança.

A utilização de uma linguagem metafórica, como destaca Teresa Colomer (2007), é essencial para que assuntos complexos sejam trabalhados de forma respeitosa. Elementos simbólicos, como árvores que guardam segredos, janelas que revelam outros mundos ou personagens que representam figuras históricas de forma lúdica, permitem que a criança elabore sentidos de acordo com sua capacidade de compreensão, protegendo-a de um confronto cru com a violência, mas sem negar sua existência.

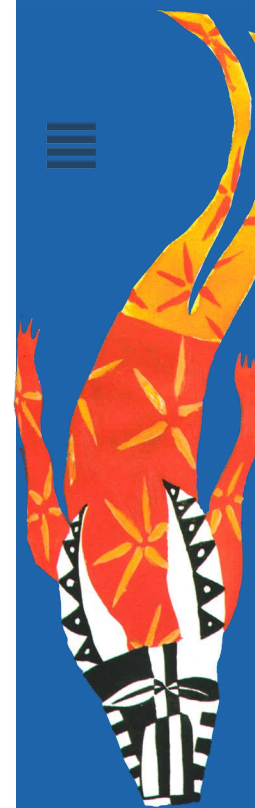
Além da palavra, as ilustrações exercem papel fundamental nessa mediação. Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), a imagem, quando articulada ao texto, potencializa a narrativa literária, ampliando o alcance emocional e facilitando a compreensão de contextos históricos complexos. O ritmo narrativo também é um recurso relevante. Livros infantis que tratam de temas difíceis costumam alternar momentos de tensão e suavidade, equilibrando passagens que convidam à reflexão com trechos que reforçam valores de esperança, solidariedade e coragem.

Por fim, os personagens, muitas vezes crianças, animais falantes ou figuras míticas, funcionam como mediadores entre a realidade e a imaginação. Ao se identificarem com protagonistas que vivem situações desafiadoras, as crianças podem projetar medos, dúvidas e sonhos, construindo pontes para pensar sobre a injustiça, a resistência e o valor da liberdade.

Assim, a representação do passado em obras infantis não se limita a narrar fatos históricos, mas busca traduzi-los em experiências simbólicas capazes de despertar empatia, questionamento e consciência crítica. Por meio dessa tessitura de palavras, imagens e silêncios, a literatura infantil reafirma sua potência como instrumento de construção de memórias coletivas, formando leitores que, desde cedo, aprendem a olhar o passado para compreender melhor o presente.

METODOLOGIA

Este artigo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, fundamentada na pesquisa bibliográfica por meio da análise textual e visual de obras literárias destinadas ao público infantil. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais aprofundada



dos significados simbólicos, narrativos e imagéticos presentes nos livros, considerando as múltiplas camadas de leitura e interpretação que emergem desse tipo de material.

O corpus selecionado para análise é composto por duas obras identificadas durante uma visita técnica de observação realizada como atividade da disciplina Práticas em Espaços Escolares, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Piripiri. As obras, encontradas na sala de aula da Escola Municipal Círculo Operário, no município de Piripiri, são “A árvore no quintal: olhando pela janela de Anne Frank”, de Jeff Gottesfeld (2017) e “Zumbi: O menino que nasceu livre”, de Janaína Amado (2012).

A escolha dessas obras justifica-se por sua relevância temática e valor educativo, uma vez que ambas abordam contextos históricos de grande impacto, o Holocausto e a escravidão no Brasil, por meio de narrativas sensíveis e adequadas ao público infantil. Além disso, são livros reconhecidos por seu potencial de contribuir para a formação de memórias coletivas e para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica desde a infância.

Para a análise, foram definidos critérios que orientam a leitura atenta e reflexiva das obras, tais como a estrutura e estratégias narrativas; a construção dos personagens e suas funções simbólicas; a identificação de metáforas, alegorias e outros elementos simbólicos; a interpretação das ilustrações e da relação entre imagem e texto; e a observação da linguagem, especialmente no que tange à adequação ao público infantil e ao uso de recursos poéticos.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA DE CRIANÇAS EM DUAS OBRAS

A obra de Janaína Amado (2012) aborda a figura histórica de Zumbi dos Palmares, centro da resistência do Quilombo dos Palmares, no estado de Alagoas, desde sua infância até sua morte, pontuando seu legado ao longo do livro.

A história de Zumbi é narrada linearmente, semelhantemente a uma crônica histórica. A linguagem utilizada pelo narrador para apresentar os sofrimentos do personagem principal é simples e adequada para o vocabulário e nível cognitivo das crianças, porém honesta e elucidativa acerca dos horrores e características da escravidão no Brasil. Isto relaciona-se com o que Zilberman (2003) pontua sobre a importância da literatura infantil para a formação cidadã, que não deve disfarçar a história, e sim adequá-la para o interlocutor infantil.

Além disso, elementos culturais de herança afro-brasileira são apresentados ao leitor não somente como pano de fundo para a narrativa, mas com protagonismo notável. Os orixás e seus cultos são mencionados ao longo da obra frequentemente, e, em determinado trecho, é trazido o significado do que é um quilombo: “Quilombo? Sim, uma comunidade de homens, mulheres e crianças, negros e mulatos, nascidos na África e no Brasil, que, como Zumbi, tinham fugido dos senhores brancos para viver juntos. (Amado, 2012, p. 9)”. Assim, a visão de Hunt (2010) de a literatura infantil ser instrumento de comunicação cultural é demonstrada com evidência.

Tratando especificamente do personagem principal: como dito anteriormente, ele é primeiro apresentado como uma criança, o que naturalmente funciona como ponte entre o leitor e a história (literária e real) a ser narrada. A criança, ao se enxergar como parte do fluxo histórico de uma



sociedade, passa a fruir da memória coletiva - na definição de Halbwachs (2006) - de maneira mais consciente; aprende, em outras palavras, com a história sobre valores sociais como, nesse exemplo, o direito à liberdade e ao combate à discriminação racial.

Gradualmente, ele vai sendo mostrado como um herói de seu quilombo, sobrevivendo a condições totalmente adversas. Zumbi torna-se um modelo de coragem e resistência para a criança que lê a obra, o que inevitavelmente o insere no imaginário socialmente construído dela.

Agora, centralizando as ilustrações do livro nesta análise como elemento narrativo fundamental para a história (Coelho, 2000), dois elementos principais podem ser notados: a tonalidade das cores e a composição das figuras. O livro de Amado (2012) contém um esquema de tonalidades que se divide em: cores quentes e terrosas representando a infância e os momentos de liberdade de Zumbi e seu povo e cores frias representando momentos de fuga, cativeiro e sofrimento. Isso pode ser observado em exemplos das páginas 6, 8 e 9 (Amado, 2012), apesar de, em poucos momentos, os dois esquemas de cores mesclarem-se.

Já a composição das figuras, apesar de apresentar um traço minimalista, demonstra de maneira imagética tanto a identificação visual de Zumbi quanto a dos quilombolas e colonizadores apresentados na obra, sendo a figura do primeiro mais detalhada e a dos dois últimos, menos.

Partindo para o livro de Gottesfeld (2017): ele começa com uma epígrafe de autoria da própria Anne Frank, citando a personagem que será o foco narrativo da história: o castanheiro-da-índia que fazia parte do quintal do prédio onde a família Frank se escondeu da Gestapo em Amsterdam, durante a Segunda Guerra Mundial. É mostrada a importância afetiva da árvore para a figura histórica em questão.

Essa árvore é mostrada para o leitor de maneira humanizada: ela fica feliz com a presença de Anne, sente o a passagem do tempo, saudade dos habitantes do prédio, os movimentos da guerra... Dessa maneira, a explicação relativa aos fatos históricos narrados, principalmente pela perspectiva emocional, é compreendida pela criança de maneira simbólica e metafórica, em conformidade com o pensamento de Colomer (2007).

É por meio da árvore que a narrativa inicia, destacando sua longevidade, características físicas marcantes e sua relação com o ambiente ao redor (Gottesfeld, 2017). Ela segue sendo o fio por meio do qual o leitor acompanha o surgimento da guerra, destacada principalmente por meio de ações concretas: "Explosões estremeciam o solo. Projéteis rasgavam a noite. Estranhos invadiam a cidade. (Gottesfeld, 2017). Em seguida, a família Frank é introduzida na narrativa, onde especialmente Anne passa a dividir o protagonismo da história.

A narração é realizada em períodos curtos, trazendo fôlego e dinamismo para a leitura. Além disso, ao longo da obra, certos episódios envolvendo Anne são mostrados de maneira indireta e implícita por meio da figura da árvore como, por exemplo, a captura da família da garota, sendo essa a última vez que o castanheiro a avista. Até mesmo a passagem de tempo descrita na narração é feita a partir do decorrer das estações do ano, mantendo a perspectiva da árvore como metáfora para a compreensão da história.



Analisando detalhadamente as ilustrações do livro, estas apresentam um estilo bastante específico, utilizando a simbologia de representações históricas de fotografias da primeira metade do século XX em tons sépia. Involuntariamente, por meio das ilustrações reforça-se uma dupla construção de memórias coletivas (Halbwachs, 2006): a da representação iconográfica clássica desse período histórico e da história de Anne Frank.

Em pormenores, essa influência pode ser vista até mesmo no traço dos rostos dos personagens. Mas o centro das ilustrações permanece sendo a árvore, que é, do início ao fim do livro, o elo entre o leitor-criança, a criança-personagem-histórico e a história em si.

No fim dessa história, a castanheira e Anne Frank se entrelaçam de maneira definitiva por meio da resistência da primeira em permanecer viva através de suas mudas, assim como a sobrevivência simbólica da garota por meio de seu famoso diário. Também é nesse ponto que o texto escrito e as ilustrações complementam-se de maneira mais exata (Gottesfeld, 2017), e confundem-se de maneira harmoniosa no papel de demonstrar ao leitor a mensagem central da obra: sobrevivência.

Porém, mais do que tratar sobre a sobrevivência de uma jovem em meio a um contexto de guerra e antissemitismo, a obra em questão insere a criança como telespectadora e participante de seu tempo histórico e de outros, realmente como um sujeito individual. A partir da utilização de uma representante figurativa do leitor, a árvore, a perspectiva infantil sobre a história da qual não somente ela tem acesso, mas também integra é respeitada e valorizada, de maneira que o leitor-criança verdadeiramente construa significados e aprendizagens durante a leitura.

INTER-RELAÇÃO ENTRE AS OBRAS E DISCUSSÕES APRESENTADAS PELA PESQUISA

Em ambas as narrativas analisadas, a clareza dos eventos históricos narrados é demonstrada de maneira direta, porém amena, com a devida preocupação de adequar linguagem e exposição de informações para o público-alvo. Porém, isso foi realizado em cada obra de maneira particular: enquanto a de Amado (2012), no tom cronista utilizado, desenvolveu um apelo mais direto aos acontecimentos de maneira mais aberta, com descrições maduras dos acontecimentos em questão, a de Gottesfeld (2017) apostou na sutileza da narração dos fatos.

Notam-se claramente duas estilos de apresentação de um evento histórico às crianças: um que mantém o tom didático e informativo conciliado à estética literária e outro onde as informações encontram-se nas entrelinhas, para serem posteriormente descobertas por um leitor um pouco mais maduro. Cada uma à sua maneira, porém, as duas obras introduzem a história às crianças respeitosamente, incentivando o pensamento crítico sobre os acontecimentos e os aprendizados que eles oferecem.

Também a construção dos personagens/figuras históricas diferiu-se. A apresentação de Zumbi ao leitor foi calcada na construção do herói (Amado, 2012), baseando-se na historiografia brasileira, como meio de transmissão de valores e possibilidade de holofote para a pauta racial. Já a história de Anne, ao invés de trazer diretamente a figura da garota holandesa e seu ponto de vista, trazer a perspectiva de um personagem inusitado como ponte de desenvolvimento de empatia do leitor.



Essas duas construções de personagem estão em consonância com o que diz Hunt (2010) sobre a literatura infantil ser um instrumento de comunicação cultural e simbólica. A criança não apenas aprende sobre leitura, literatura e história, como aos três simultaneamente.

De maneira geral, a pesquisa aqui desenvolvida apresenta como os livros infantis mediam a relação da criança com a história por meio da fomentação da memória coletiva. Isso ocorre por diversos meios, como tem sido demonstrado, sendo os principais e mais relevantes deles dignos de discussão e síntese nos parágrafos abaixo.

A linguagem em que a história infantil desenvolve os temas relativos à história de uma sociedade impacta positivamente na qualidade do aprendizado da criança, que pode ser considerado significativo quando ela elabora criticamente seu ponto de vista a partir do que foi lido. Dessa forma, o incentivo ao pensamento crítico e criativo (Coelho, 2000) da criança é garantido nesse processo, de modo que ela aproprie-se destes conhecimentos.

Em complemento com a linguagem escrita, a linguagem visual também colabora para o entendimento e elaboração próprios de interpretação da criança acerca de fatos e personagens históricos. Trabalhando não somente como suporte do texto, mas possuindo seus próprios significados, as ilustrações comunicam de maneira subjetiva, por meio da paleta de cores utilizada, do traço e da composição visual intenções de fixação dessa memória coletiva sobre a qual o livro é trabalhado.

Além dos dois pontos anteriores, as maneiras de aproximar a criança da história e de levá-la a compreensão de que ela também produz história e é parte dela também são contribuições essenciais trazidas pela literatura infantil. A partir da compreensão da importância da literatura infantil como comunicação cultural e simbólica (Hunt, 2010), para a construção da autonomia e criatividade infantis (Coelho, 2000) e a formação cidadã e estética da criança (Zilberman, 2003), consequentemente é construída uma “ponte” feita de palavras, significados, transmissão e construção de valores entre a criança e a história. O meio de transporte para atravessar essa ponte é a memória coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste artigo de compreender as maneiras através das quais a literatura infantil auxilia na construção de memórias coletivas em crianças, pode-se afirmar que este foi atingido com exatidão, através dos instrumentos metodológicos previamente definidos para tal e com o auxílio da literatura sobre o tema aqui utilizada.

Evidentemente, no entanto, que as lacunas presentes nessa temática, e em temáticas semelhantes que envolvam literatura infantil e construção de memórias que foram encontradas no decorrer da pesquisa podem ser preenchidas por pesquisas futuras. Algumas das questões que podem ser aprofundadas são as diferenças específicas entre os tipos de memória coletiva, a própria problematização da construção de determinados estereótipos construídos na memória coletiva sobre períodos históricos, grupos sociais e personagens importantes, assim como também como se dá em diferentes grupos sociais a construção de memórias coletivas, principalmente para o levantamento da importância da valorização de grupos minoritários.

Os resultados da pesquisa podem ser aplicados em diversos ambientes e para diversas finalidades. Tratando de algumas possibilidades que podem ser abarcadas, tanto em âmbitos científicos quanto



sociais (levando em consideração a intersecção entre esses dois), devem ser citada, em primeiro lugar, a ampliação de pesquisas científicas na área que abarquem outros aspectos da relação entre literatura infantil e memória coletiva. Também é importante tratar da utilização destes resultados para que sejam subsidiados projetos de leitura infantil focados na questão da construção de memórias coletivas, principalmente relativas à história tanto brasileira quanto relativa à História Geral como um todo. Iniciativas neste sentido podem tanto ser desenvolvidas em sala de aula de escolas quanto por organizações não governamentais, sendo ainda mais enriquecedor que seja incentivada a participação da família como mediadora desse processo contínuo da leitura como aprendizado crítico e coletivo.

Por fim, é importante destacar que a importância da literatura infantil na construção de memórias coletivas é uma temática que não se esgota facilmente, visto que, com as mudanças na relação social com a leitura e das sociedades com suas próprias histórias coletivas, essa relação vai continuamente transformando-se e transformando a criança também.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Jan. Communicative and cultural memory. In: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Ed.). **Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook**. Berlin; New York: De Gruyter, 2008, p. 109-118.

AMADO, Janaína. **Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre**. São Paulo: Formato, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.

GOTTESFELD, Jeff. **A árvore no quintal: olhando pela janela de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Galera Júnior, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

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



ENTRELAÇAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM A LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DA OBRA “COM VACINA TUDO EM CIMA”, DE CARME DOLZ

Thais Oliveira Luz

Universidade Federal de Goiás

Kerolayne Martins Severo

Universidade Federal de Goiás

José Firmino de Oliveira Neto,

Universidade Federal de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura e o livro literário, se fazem presentes na vida de muitas pessoas desde a mais tenra idade. Para Souza (2025, p. 14), na primeira infância, já se afloram gestos embrionários de leitura, que se revelam com ações, como aprender a segurar, folhear e manusear o livro, para criação de novos sentidos. Nessa perspectiva, como afirma Silva (2016, p. 17) muitas vezes “o primeiro contato com os livros para uma criança vem através da contação de histórias, onde começa a utilizar a imaginação, antes mesmo de identificar letras e palavras”. A criança, portanto, não precisa saber ler para desenvolver esse hábito, afinal é através da escuta de um adulto leitor, que começa a fomentar esse interesse, que pode ser ampliado gradativamente ao longo do vida.

Assim, sabemos que tanto as famílias, quanto às Instituições Escolares, podem contribuir para a formação da criança leitora. Para Paço (2009, p. 18), “[...] a leitura traz benefícios para o ser humano, afinal no sentido individual, paulatinamente a pessoa vai se modificando à medida que se enriquece culturalmente”. Nesse ínterim, o mesmo autor complementa que “através da leitura pode-se aprender, ensinar, conhecer outras culturas” e ainda imaginar, tornar o sujeito compreensivo, crítico, modificador e ressignificador de situações e contextos (Paço, 2009, p. 10).

Nessa mesma linha, Cruz, Silva e Lima (2023, p. 17) reiteram que “[...] os benefícios na prática da leitura desenvolvem o imaginário, o cognitivo e o intelectual, favorecendo que a criança venha a se tornar um/a cidadão/ã pensante, crítico/a, e ativo/a na sociedade”. Portanto, é preciso estimular desde bebês ao hábito e o gosto pela leitura de forma convidativa e prazerosa, o que implica na (re) construção de ambientes aptos para a prática de leitura e ainda a escolha de livros de qualidade.

Afinal, como coloca Souza (2025, p. 24), “a literatura é uma arte capaz de motivar a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos, apropriados pelo sujeito”. Ademais, ela humaniza, e “caracteriza-se pelo seu valor lúdico e pedagógico na formação integral da criança” (Souza, 2025, p. 26). Por intermédio da Literatura, e aqui advogamos pela Literatura Infantil, somos capazes de ampliar nosso conhecimento de si, *outrem* e do mundo, posto o desenvolvimento de novas e oportunas experiências éticas, políticas e estéticas que as obras nos proporcionam através



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





da ludicidade e da ficção (Silva, 2016). Paço (2009, p. 12), corrobora essa ideia, explicitando que “a literatura infantil leva a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico; podendo modificar a realidade [...]”.

A Literatura Infantil abre frestas, portanto, para diferentes discussões. Sob esse viés, encontram-se diálogos com a Educação em Saúde, que por sua vez se caracteriza como uma prática social e pedagógica, que corrobora para a formação da consciência crítica acerca das questões de saúde, a partir da sua realidade, e estimula a busca de soluções e organização para a ação individual e coletiva (Brasil, 2004). É possível então, estabelecer relações, no sentido de que há muitas obras de Literatura Infantil que tematizam questões que estão imbricadas a Educação em Saúde, abordando temáticas como: desfralde, nutrição, sono, corpo humano, doenças, saúde bucal/emocional/mental, dentre outros.

Nesse prisma, tendo em vista a Literatura Infantil frente à abertura de frestas para imaginação, autonomia e construção de sentidos, articulada a Educação em Saúde, objetivamos neste manuscrito problematizar as relações existentes entre sociedade, literatura e saúde, mediante a análise da obra *Com Vacina, Tudo em Cima*, de Carme Dolz.

Para tal, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, mediante reflexões e análises literárias baseadas nos critérios de qualidade das obras de Literatura Infantil, conforme Paiva (2016) e Baptista; Petrovitch; Amaral (2021) que consideram para a leitura/análise os seguintes aspectos: qualidade textual; qualidade temática e qualidade gráfica.

Assim, realizamos os seguintes procedimentos de análise: 1) Leitura de fruição da obra com o intuito de conhecê-la, nesse momento também pesquisamos questões acerca do autor e ilustrador; 2) Leitura de aprofundamento da obra, para a referida análise do texto e das ilustrações, atentando para qualidade textual, temática e gráfica da obra.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA/COM LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A OBRA “COM VACINA TUDO EM CIMA”, DE CARME DOLZ

A obra *Com Vacina Tudo em Cima* é de autoria da Carme Dolz, que nasceu em Barcelona, em 1975. A autora estrangeira é formada em Pedagogia, mestre em Psicopedagogia Clínica. No campo profissional trabalha com Educação Ambiental, e é escritora de livros infantis. Já a ilustração da obra fica por conta de Esther Méndez, que estudou Pedagogia na Educação da Infância, sendo que em 2009 decidiu ingressar no mundo das ilustrações para crianças e animações audiovisuais, neste último voltado para o mercado editorial da televisão e projetos publicitários.

A obra foi publicada no Brasil em 2022 pela editora Melhoramentos, com tradução de Laura Folgueira. Originalmente a obra foi publicada em espanhol, com o título de *Vacunarse isí que mola!*, pela Editora Edebé. A partir da análise das idealizadoras do livro, podemos perceber que ambas são formadas na área da educação, o que confere credibilidade para a escrita voltada para as crianças, por acreditarmos que apresentam conhecimento imbricado ao desenvolvimento infantil e, consequentemente, ao trabalho com as crianças.

Na especificidade da obra, podemos inferir que o livro não faz menção a um personagem principal, mas interage com o leitor à medida que transcorre a trama, fazendo questionamentos, solicitando



que desenhe, que escreva, que cole fotos e até mesmo através de um certificado de coragem que acompanha a obra.

A história inicia com um questionamento: *“Todo mundo já ficou doente alguma vez, até mesmo você não é? [...]”* (Dolz, 2022, p. 2). A partir dessa pergunta aborda os sintomas do resfriado e da gripe. Em seguida, leva-nos a viajar em uma aventura dentro do corpo humano em uma cápsula, como se fosse uma micro nave espacial. Afirma que ficamos doentes quando um desses microrganismos entra em nosso corpo e explica: *“Os vírus não conseguem viver nem se reproduzir se não entrarem em nossas células [...] Um vírus é um pedacinho de informação em formato de fios envoltos em uma cápsula [...]”* (Dolz, 2022, p. 8-9). O conceito dos vírus é abordado corretamente, posto que sabemos que é um parasita intracelular obrigatório, ou seja, depende de uma célula hospedeira para se reproduzir/replicar. Identificamos a responsabilidade ao abordar que nem todas as bactérias são patogênicas: *“Já as bactérias podem viver fora de um corpo e, na realidade, elas estão por toda parte. Apesar de muitas delas serem ótimas para nós, como as do iogurte, algumas são terríveis e podem causar doenças sérias”* (Dolz, 2022, p. 10).

Nessa viagem, a autora também explora a questão das bactérias e suas nomenclaturas, como exemplificado no trecho a seguir: *“As bactérias se agrupam em pares ou em grupos. Algumas são redondas e se chamam cocos; outras são mais achatadas, os bacilos. Os espirilos têm forma de minhoca”* (Dolz, 2022, p. 11). Portanto, consegue trazer as classificações morfológicas das bactérias, que são conceitos científicos elaborados, de uma forma que possibilita a compreensão das crianças. E faz esse movimento também, ao discorrer acerca do sistema de defesa e as células que o constitui, como na passagem: *“Quando um vírus ou uma bactéria patogêna - ou seja, uma bactéria bem ruim - entra no nosso corpo, o sistema imunológico - um exército de glóbulos brancos - começa a agir para combatê-los [...]”* (Dolz, 2022, p. 12). Ou ainda na seguinte referência: *“O calor da febre ajuda nossos soldados, os linfócitos, já que deixa os vírus e as bactérias tontinhos [...]”* (Dolz, 2022, p. 13).

Posteriormente, a obra aborda a vacinação e a importância da imunização para a proteção do corpo humano, de modo a desbravar ainda o contexto histórico, e o papel fundamental dos cientistas frente às pesquisas para o desenvolvimento desses imunizantes, como destacado:

Mas... como surgiu a primeira vacina? Foi em 1796 quando um cientista descobriu que alguns fazendeiros tinham um tipo de varíola mais leve. Era a varíola bovina, que vinha das vacas! Se alguém na fazenda pegava esse tipo de varíola, nunca mais contraía a varíola humana, que é mais forte [...] Daí em diante, começaram a injetar a varíola bovina em todas as crianças para evitar que elas pegassem a varíola humana [...] (Dolz, 2022, p. 20).

Por fim, a obra encerra trazendo outros tipos de cuidados e ações preventivas, tendo em vista o adoecimento e encorajando as crianças a se vacinarem: *“Ah e quando chegar o momento de se vacinar, não sofra achando que vai doer... nada disso. Com tudo o que você sabe agora, com certeza se sente mais corajoso”* (Dolz, 2022, p. 30). Tendo em vista, essa discussão, o anuário Vacina BR 2025 (Relatório de Estatística de Vacinação do Brasil), retrata que “nos últimos 50 anos, vacinas desempenharam um papel central na redução da mortalidade infantil, respondendo por 40% da queda global dessa estatística” (IQC, 2025). Nesse mesmo documento, discute-se as diversas doenças, que acometem a



população brasileira, as vacinas disponíveis, os esquemas vacinais, as taxas de coberturas vacinais, e alguns dados chamam atenção:

[...] O alto índice de abandono do esquema vacinal para sarampo, caxumba e rubéola (IQC, 2025, p. 18). Em relação à *Haemophilus Influenzae* tipo B, nenhum dos estados brasileiros conseguiu, em 2023, atingir a meta de cobertura de vacinação (IQC, 2025, p.36).

Até 2016, a maioria dos estados cumpria a meta de vacinação da poliomielite, e a cobertura agregada para o país como um todo também atingia esse índice. Houve uma queda na vacinação, que se intensificou em 2020 e 2021, período mais intenso da pandemia de Covid-19. Houve uma recuperação em 2022 e 2023, mas ainda sem alcançar os níveis pré-pandêmicos (IQC, 2025, p. 61).

Dessa forma, no contexto em que estamos vivendo, informar, esclarecer, fortalecer e encorajar essa ação, incide diretamente na problemática da volta das doenças erradicadas pela baixa procura e pelas quedas na taxa de vacinação, porque a criança é um agente multiplicador e de mudança social.

Em relação à qualidade textual é possível perceber que o vocabulário empregado na obra não é extremamente infantilizado, a autora aborda conceitos complexos da microbiologia e da imunologia de forma simples, possibilitando a compreensão das crianças. Um exemplo é o caso da imunidade adaptativa em que a autora escreve: *“Cada vez que ficamos doentes, nosso sistema imunológico se fortalece; toda vez que ele enfrenta uma doença, também aprende a lutar um pouco mais”* (Dolz, 2022, p. 15). Essa transposição é importante porque possibilita que as crianças tenham acesso e se apropriem das produções e dos conhecimentos humanos que são elaborados ao longo dos anos pela Ciência.

Em relação à qualidade temática, Baptista; Petrovitch; Amaral (2021, p. 3) ponderam que “[...] não basta que o livro seja endereçado às crianças, mas é preciso que ele desperte encantamentos e a imaginação”. Dessa maneira, a obra fertiliza a imaginação de seus leitores, já que permite que façam uma viagem pelo corpo humano, se encantem com as descobertas científicas e regressem pelo período histórico descrito em alguns momentos (como o surgimento das vacinas).

É primordial recordar que a Ciência foi questionada, as vacinas foram atacadas, e desestimuladas especialmente no período da COVID-19 no Brasil e no mundo, comprometendo a sua adesão, devido às ondas de “Fake News” e “negacionismo científico”, momento em que muita “desinformação” foi propagada através das redes sociais. Assim, entendemos que uma das maneiras de se combater o negacionismo científico, é através dos processos de ensino-aprendizagem das Ciências da Natureza e através da divulgação científica, a fim de evitar transtornos sociais como ocorreu na pandemia. Como afirma Silva e Fernandes (2023, p. 5), “no Brasil, a pandemia provocou uma crise sanitária que se agravou em decorrência da alta circulação de desinformação que lançavam dúvidas sobre e instituições científicas, influenciando na adesão a medidas de contingenciamento da doença [...]”. Nessa perspectiva, é imperativo movimentos de interferência, tal como “combater as inverdades e pseudociência que podem ser difundidas na era da informação instantânea, promovendo o letramento científico e a capacidade das pessoas em avaliar criticamente informações e tomar decisões informativas” (Silva; Fernandes, 2023, p. 8).

Diante disso, esse livro se mostra extremamente relevante, afinal aponta para a importância do fortalecimento da imunização, e tenta alertar e despertar nas crianças esse aprendizado, e tranquilizá-las passando segurança e explanando o quanto os cientistas trabalham à favor do bem es-



tar das pessoas, “haja vista que é preciso compreender o processo de construção da ciência como atividade coletiva que não se realiza sem o exame rigoroso e sistemático de provas e contraprovas, contestações e consensos” (Venancio; Selles, 2025, p. 4). E é através do desenvolvimento científico, em muito através das vacinas, que conseguimos ampliar ao longo da história da humanidade a nossa expectativa de vida.

É imperativo destacar, que existe uma página na obra em questão que coloca a vacina e duas crianças, uma que foi imunizada e outra que não recebeu nenhuma imunização. Nesse momento, questiona quem vai ganhar se os microorganismos entrarem no corpo de uma delas, e pede que a criança escreva qual corpo vai ficar doente e qual vai se curar:

Observe estes dois corpos, um com os anticorpos - ou seja, as defesas da vacina - e o outro sem. O que você acha que vai acontecer quando os bichinhos entrarem nestes corpos? Quem vai ganhar em cada caso? Escreva embaixo de cada corpo qual vai ficar doente e qual vai sarar (Dolz, 2022, p. 19).

No entanto, devemos estar conscientes de que é uma associação que pode ser problematizada, posto que apesar da vacina ter um alto grau de eficácia, nem sempre confere 100% de proteção contra doenças à todos, afinal cada organismo reage de maneira diferente ao receber uma imunização. Como afirma a Sociedade Brasileira de Imunizações, “a vacinação é uma imunização ativa, isso é, depende da resposta do sistema imunológico de cada indivíduo. A grande maioria das pessoas saudáveis responde adequadamente à vacina, mas uma minoria pode não ficar protegida” (SBIM, 2017). Sabe-se que uma narrativa ampliada que considere essas questões ampliaria as possibilidades de reflexões críticas com as crianças. Desse modo, cabe aos mediadores de leitura que trabalhem com a obra uma análise criteriosa e aprofundada da narrativa, com vista a suscitar novas e oportunas reflexões sobre a leitura com as crianças.

Ainda considerando a qualidade temática da obra, precisamos inferir que a mesma configura-se como um livro informativo, que segundo Campos (2016, p. 80) tem a intencionalidade de informar. Para Martins (2020, p. 14),

[...] a formação do leitor infantil com as obras não ficcionais alimenta a ideia de um pesquisador infantil, ou seja, aquele que busca, organiza, associa e dissemina a informação entre seus pares e os adultos, sem dissociar a leveza, a sensibilidade e a beleza das artes e da literatura. Portanto, os livros não ficcionais não somente explicam algo sobre um tema, mas aguçam a curiosidade sobre ele. A rede de informações e a troca de saberes possibilitam que os pequenos relacionem seus conhecimentos prévios às experiências adquiridas, sabendo como e onde elas se articulam, e ainda compreendendo como essas informações conduzem, por sua vez, a novas interrogações.

Em relação a qualidade gráfica da obra, segundo Silva (2016, p. 12) por muitas vezes, os “livros com grande variedade de imagens e símbolos, servem como um grande auxiliador no desenvolvimento do aluno, pois com eles a criança liga as imagens com os textos apresentados, facilitando assim na aprendizagem da leitura, escrita e interpretação”. Por tal, o projeto gráfico do livro é simples, com uma capa mole, com 16 páginas, a segunda capa possui imagens de microscópios, tubos de ensaio, sol e maçãs. Na terceira capa essas imagens também se fazem presentes, associadas às informações



das autoras. Quanto às ilustrações, percebemos que embora haja uma representação constante de batalha entre o bem (sistema imunológico) e o mal (agentes infecciosos) e o acentuado antropomorfismo, possui imagens bem elaboradas, no sentido de que tem muitos detalhes na fisionomia dos personagens, nas roupas estampadas, nas paisagens naturais (sol, árvores, grama, animais), nas mucosas corporais, e quando associadas à linguagem verbal permitem uma interação ativa e dinâmica com a obra. Essa descrição é retratada em uma página, em que é solicitado ao leitor que encontre os três diferentes tipos de microrganismos em uma imagem de um ambiente externo natural, repleto de árvores e cheia de outro elementos como criança brincando com terra, higienizando as mãos, pegando objetos do chão, e associada ao texto: *“Os vírus e as bactérias podem estar por todo lado, onde menos esperamos! Pegue a sua lupa mágica para detectar seres microscópicos nesta ilustração. Anote quantos existem de cada tipo e faça a soma”* (Dolz, 2022, p. 27).

Algo que também fascina é que as crianças representadas no livro, explicita a diversidade de raça/cor/etnias, o que nos remete a importância da representatividade, um assunto transversal e de relevância social no território brasileiro. À vista disso, afirma Santana (2025, p. 56) que: *“Pessoas que não têm acesso a uma formação com representações diversificadas acabam construindo sua identidade a partir da imagem do outro de forma limitada e sem referências abrangentes”*.

Ademais, uma obra que aborda o corpo humano, os processos fisiológicos, o sistema de defesa, a vacinação, versando acerca dos imunizantes como uma das principais contribuições da humanidade no âmbito da Ciência, para redução de doenças e da taxa de mortalidade, é muito valiosa. Dizemos isso, porque permite ampliar as informações de crianças e adultos sobre tantas questões tangentes aos processos de saúde, em vista do conhecimento, despertando para conscientização e mobilização dos sujeitos sociais. E possibilitando aferirmos a máxima de que: Vacinas salvam vidas!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura se coloca importante, frente à humanização e possibilidades de imaginação, ludicidade, encantamentos e de abrir frestas diversas, inclusive para às Ciências, seja da Natureza ou da Saúde. Quanto à obra analisada, a mesma configura-se como um livro informativo, tendo uma riqueza indiscutível acerca dos conhecimentos produzidos pela humanidade que podem ser apropriados pelas crianças (mas não somente) e que são extremamente relevantes considerando a Educação em Saúde. Assim, o cunho informativo da obra não a limita enquanto arte que motiva a expressão do imaginário, do real, da fantasia e do conhecimento. Por fim, é um livro de excelente qualidade textual, temática e gráfica, as autoras souberam explorar e (re)construir as informações com muita responsabilidade e competência.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia.; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Eletrônica Leer, Escribir y Descubrir**. V. 1, Iss. 8, Article 2, 2021.

BRASIL. São Paulo. Secretária Estadual de Saúde. **BIS - Boletim do Instituto de Saúde**, n. 34, 2004.



CAMPOS, Ana Paula. Inventário. **Processos de design na divulgação científica para crianças. Estudo de caso de livro informativo.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2016.

CRUZ, Jaqueline Alves da; SILVA, Thaislany Alves da; LIMA, Angela Ferreira. A importância do uso da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Foco**, v.16, n.10, p. 01-20, Curitiba (PR), 2023.

DOLZ, Carme. **Com vacina, tudo em cima!** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.

INSTITUTO QUESTÃO DE CIÊNCIA (IQC). **Anuário VacinaBR 2025:** relatório estatístico de vacinação no Brasil. Organização: Natalia Pasternak Taschner, Paulo Vitor Gomes Almeida, Fernanda Meirelles Ferreira. São Paulo, [s.n.], 2025.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **Livros não ficcionais para crianças.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

PAÇO, Glaucia Machado de Aguiar. **O encanto da literatura infantil no CMEI Carmem Montes Paixão.** Trabalho do Curso de Especialização "Desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos" - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mesquita, p. 50. 2009.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. Brasília, p. 13-49, 2016.

SANTANA, Élen Mary Jesus. Representatividade, autoestima e identidade: um compromisso com a formação antirracista das crianças. **Revista Em Favor de Igualdade Racial.** Rio Branco – Acre, v.8, n.2, p. 52-67, abr-jun. 2025.

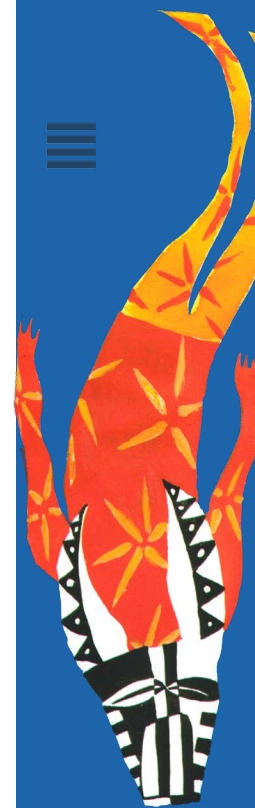
SILVA, Jonathan Bull Ribeiro da; FERNANDES, João Paulo. **O negacionismo científico e sua relação com o Ensino de Ciências. Uma análise através da Revista de Literatura Sistemática.** Anais do XIV Enpec, Caldas Novas, 2023.

SILVA, Josefa de Lourdes Tinto da. **Literatura infantil: o desenvolver da aprendizagem em crianças na Escola Anayde Beiriz.** Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 39. 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÕES. **Perguntas e Respostas.** Todos nós reagimos da mesma forma às vacinas? 19 de jul. de 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Gestos Embrionários de leitura na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Editora Gaivota, 2025.

VENANCIO, Bruno; SELLES, Sandra Escovedo. Negacionismo científico em pautas educacionais: desafios para o ensino de Ciências e Biologia. **Revista Triângulo**, v. 18, n. Esp1, p. 1-14, 2025.



EXPLORANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL: UMA ANÁLISE DE “O MONSTRO PAPAPALMEIRAS”, DE DIPACHO

Maria Auxiliadora Fernandes Justiniano

Universidade Federal de Goiás

Ronan Raimere Cavalcante Mota

Universidade Federal de Goiás

José Firmino de Oliveira Neto

Universidade Federal de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade nossa sociedade tem vivido três grande emergências importantes, segundo Artaxo (2020): 1) a crise na saúde; 2) a crise de perda de biodiversidade; e 3) a crise climática, as quais estão imbricadas entre si e tem provocado consequências sociais e econômicos para a população mundial. Nas palavras de Rizotto, Costa, Lobato (2024, p. 01),

Os efeitos das mudanças climáticas no planeta, previstos pelos cientistas para as próximas décadas, anteciparam-se. Nos primeiros meses de 2024, ocorreram enchentes em países da África (Quênia) e da Ásia (Indonésia, Afeganistão), deixando centenas de mortos e milhares de desabrigados. Em maio, no Brasil, as chuvas causaram a maior tragédia da história do estado do Rio Grande do Sul e uma das maiores do País.

Assim, mediante esse quadro de emergência climática e urgência por justiça ambiental, temos vivenciado o interesse do mercado literário em publicar obras de ficção e não ficção que abordam as questões ambientais. Dessa maneira, nos deparamos com diferentes obras de Literatura Infantil que tem tomado como temática central questões imbricadas a crise climática, como o aquecimento global, em muito por ser um fator primordial para a vida humana que desperta a criticidade e a reflexão, permitindo a formação de sujeitos mais aptos a viverem de forma assertiva no contexto social atual (Ramos; Ramos, 2013).

Como destaca Coelho (2001, p. 27), “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Nesse ínterim, consideramos por meio dessa dimensão artística que a Literatura possibilita à criança um suporte amplo para a experimentação e a compreensão do mundo em que se insere (Caldin, 2003; Guimarães *et al.*, 2004), dentre elas as questões de ordem climática, mas também outras temáticas de fundo econômico, social, ético, político, estético e outros. Portanto, embora sua função primordial não seja a instrução, concordamos com Zilberman (2008) quando a autora afirma que “sim, a literatura educa”, tornando-se um veículo para ir além da transmissão de valores tradicionais, como a obediência e subserviência, e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, com consciência ética e estética da realidade (Coelho, 2001).



Nesse limiar, a articulação entre a Literatura Infantil e as questões de ordem ambiental, discutidas amplamente nos últimos anos pelo campo da Educação Ambiental (EA), propõe uma abordagem que transcende a mera transmissão de informações sobre a natureza. Trata-se de uma Educação Ambiental em perspectiva crítica (Carvalho, 2004), que busca, através da experiência estética e da fruição literária, sensibilizar o leitor para as complexas relações entre sociedade, cultura e meio ambiente.

Nessa perspectiva, ao invés de apresentar a natureza como um cenário distante ou um objeto a ser simplesmente preservado, a literatura pode desvelar conflitos, questionar modelos de desenvolvimento como o consumismo e a exploração de recursos e promover uma percepção mais integrada e empática com o mundo, alinhando-se a uma formação que valoriza tanto o conhecimento quanto a sensibilidade.

Contudo, para que esse potencial formativo se concretize, a mediação literária é fundamental. Para Martins e Mendes (2013), o mediador pode criar um ambiente privilegiado não só para fomentar o gosto pela leitura, mas também para criar momentos de fruição estética e desenvolver a criticidade. No entanto, é preciso que a literatura não seja usada somente para fins didáticos, em uma proposta engessada, mas que permita à criança momentos de fruição, promovendo o aprendizado e o enlace com a natureza por meio de processos criativos (Almeida, Costa-Santana, Tonso, 2011).

A construção de um repertório infantil de qualidade, portanto, torna-se de fundamental importância para que a criança se sinta instigada/encantada com o movimento da leitura, o que exige um contato sistemático e presente com os livros (Abramovich, 1997) em ambientes escolares e extraescolares. Diante disso, justifica-se a necessidade de analisar criticamente as obras de Literatura Infantil que tem chegado no mercado, com vista a identificar como essas produções abordam as complexas questões ambientais, já que socialmente ainda vivenciamos “[...] controvérsias e incertezas que ainda cercam o debate sobre as mudanças climáticas [...]” (Lima, 2013, p. 92).

É nesse contexto que o presente texto, derivado de estudos do Projeto de Extensão “Literatura Infantil no/com Ensino de Ciências da Natureza”, ligado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), se insere. Para tal, o objetivo central deste manuscrito consiste em estabelecer a relação entre Literatura Infantil e Educação Ambiental por intermédio da análise do livro “O Monstro Papapalmeiras”, do escritor e ilustrador colombiano Dipacho, com o intuito de ler-problematizar como a obra representa artisticamente as questões ambientais.

Para tal, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa (Oliveira, 2010), imbricada aos pressupostos da análise literária. A metodologia foi constituída em duas etapas: 1) leitura exploratória e 2) leitura interpretativa da narrativa e das ilustrações. Esta análise aprofundada considerou os aspectos da qualidade literária, a saber: qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica apontados como essenciais por Paiva (2016) e Baptista, Petrovitch e Amaral (2021).

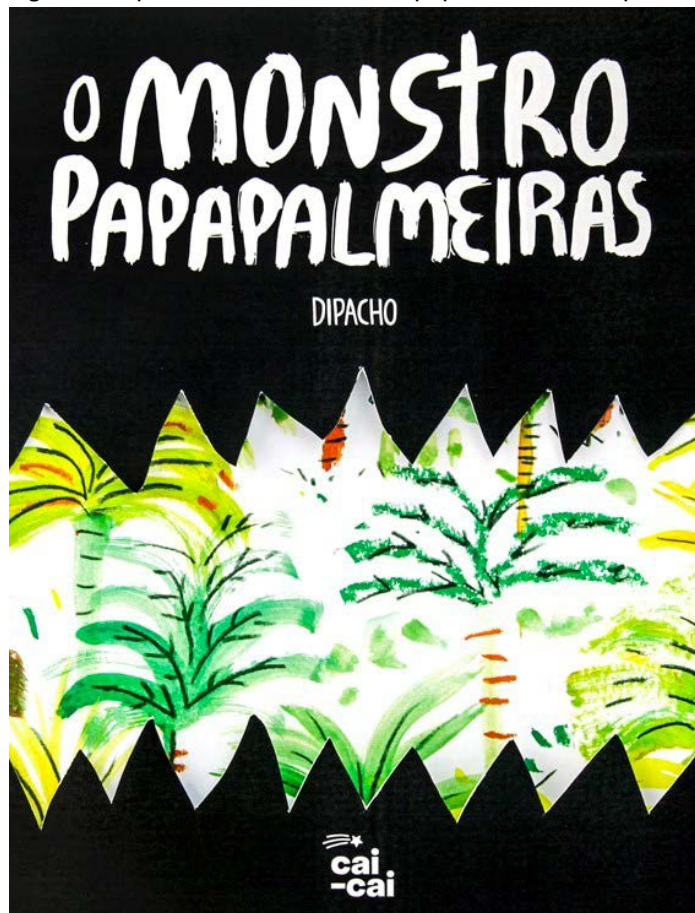
ANÁLISE DA OBRA “O MONSTRO PAPANALMEIRAS”, DE DIPACHO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A obra “O Monstro Papapalmeiras” (Figura 1), de Dipacho (pseudônimo do autor, ilustrador e designer gráfico colombiano Diego Francisco Sánchez Rodríguez) tem uma origem particularmen-



te interessante. Segundo o autor¹, o livro nasceu de um exercício criativo com crianças após uma leitura de seu livro “Jacinto y María José”, cujos desenhos de palmeiras inspiraram a primeira versão da história (Figura 2). Após refazer o projeto com suas ilustrações, a obra foi lançada em 2016, tendo chegado ao contexto brasileiro apenas em 2021, pela editora CaiCai.

Figura 1: Capa da obra “O Monstro Papapalmeiras”, de Dipacho.



Fonte: Digitalização dos autores.

Do ponto de vista estético, a obra cativa o leitor por conter um projeto gráfico lúdico e sofisticado. Elementos como a sobrecapa vazada, que simula os “dentes do monstro” devorando a capa, e as guardas ilustradas, criam uma experiência visual que convida crianças e adultos a um movimento de imersão. Quanto a narrativa, podemos inferir que essa se desenrola com frases simples e sons onomatopéicos em caligrafia expressiva, a citar “MMMMMMMMMM de todos os sabores!” (s.p.); “RRRRRRRRR, ELE AS DEVORA!” (s.p.) e “AGHH” (s.p.), acompanhados por ilustrações que lembram aquarelas (Figura 3).

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e outras áreas do conhecimento



¹ <https://dipacho.blogspot.com/2012/08/el-monstruo-comespalmeras.html>



Figura 2: Ilustrações originais das crianças no primeiro projeto da obra.



Fonte: <<https://dipacho.blogspot.com/2012/08/el-monstruo-comepalmeras.html>>.

Inicialmente, a história parece uma espécie de fábula sobre um “Monstro Papapalmeiras” que, de forma insaciável,

*“come todo tipo de palmeira,
de todas as cores
e de todos os sabores!” (s.p.)*

No entanto, o ponto de virada da narrativa, e o cerne de sua potência crítica, ocorre quando o texto revela a verdadeira motivação do monstro:

*“Mas o que ele mais aprecia,
esse tal monstro Papapalmeiras,
é quando as palmeiras
deixam de ser palmeiras
e ele pode vendê-las” (s.p.)*

Neste momento, a história transcende a narrativa sobre um monstro comilão e se transforma em uma poderosa sátira sobre a exploração ambiental. O prazer do monstro não está no ato de consumir as palmeiras, mas na transformação da natureza em mercadoria. Considera-se que a frase “deixam de ser palmeiras” é emblemática, pois descreve o processo pelo qual um ser vivo, com valor intrínseco, é reduzido a um mero recurso, a matéria-prima para o lucro.



Figura 3: Ilustrações das páginas 18 e 19 da obra “O Monstro Papapalmeiras”, de Dipacho.



Fonte: <<https://dipacho.blogspot.com/2016/07/monstruo-comepalmeras.html>>.

É possível conceber que a potência crítica da obra vai além da simples exploração inconsequente fruto da ignorância individual uma vez que é sabido que a humanidade hoje tem ampla consciência dos impactos do uso irrestrito dos recursos.

Na realidade, conforme discute Feldman (2003), o problema não é apenas o ato de consumir, mas o fato de que o sistema econômico se estruturou em torno do consumo como seu motor principal, tornando-se um fim em si mesmo. O “monstro” de Dipacho (Figura 4), portanto, pode ser lido também como a personificação da própria lógica da sociedade de consumo, ou seja, uma força que continua seu processo de exploração apesar da consciência dos danos, pois sua racionalidade está voltada para a manutenção dessa dinâmica econômica, e não para a sustentabilidade da vida.

Figura 4 - Ilustrações das páginas 32 e 33 da obra “O Monstro Papapalmeiras”, de Dipacho.



Fonte: <<https://dipacho.blogspot.com/2016/07/monstruo-comepalmeras.html>>.



Em outra perspectiva, podemos conceber que a abordagem de Dipacho em “O Monstro Papapalmeiras” traz uma mensagem sobre a degradação da natureza e a importância da conscientização quanto a preservação que dialoga diretamente com os debates sobre o consumo infantil. Como aponta d’Aquino (2015, p. 85), “as crianças, até certa idade, não têm condições de se armar como um adulto contra o canto da sereia publicitária”, tornando-se alvos de um mercado que transcende barreiras éticas e morais visando primordialmente o lucro. De criança a idoso, qualquer um pode ser um Monstro Papapalmeiras.

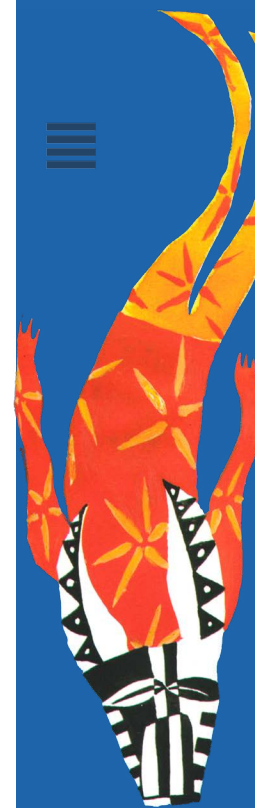
Por esta carga potencialmente expressiva, destaca-se que a beleza e a vivacidade das ilustrações, como apontam Nunes e Gomes (2014), são elementos enriquecedores que atraem a criança e ajudam a contar a história, criando, desse modo, uma relação interdependente entre texto verbal e visual. Na obra, Dipacho é certeiro ao utilizar a estética para tornar a crítica não apenas compreensível, mas também sensível às crianças leitoras.

É, portanto, nesse ponto que a obra se aproxima de uma Educação Ambiental crítica. Como defendem Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014), o debate sobre o tema é de extrema importância e deve considerar a criança não como um ser passivo, mas como alguém capaz de entender a realidade e atuar sobre ela. Entende-se, portanto, que a narrativa de «O Monstro Papapalmeiras» proporciona exatamente isso, pois ao invés de oferecer uma simples lição de moral como ainda apreendemos em diferentes obras literárias para crianças com esse tema, provoca o leitor a pensar criticamente sobre o consumismo e a lógica extrativista. A história contada pelos textos e ilustrações, demandam mais do que “um simples passar de olhos” (Nunes; Gomes, 2014, p. 2), mas convidam à interpretação e à construção de uma cidadania mais consciente.

Logo, ao fazer uma discussão passível de interpretação pelas crianças desde a mais tenra idade, a obra não busca esconder essa lógica do consumo, mas sim traduzi-la em uma metáfora potente, posicionando a criança como uma leitora capaz de decifrar a crítica social e dar os primeiros passos para uma reflexão mais consciente sobre o mundo ao seu redor.

Em linhas gerais, partindo do pressuposto de que a Educação Ambiental, conforme destacado na Constituição Brasileira de 1988, é essencial em todos os níveis de ensino. E ainda, com vistas à promoção da conscientização sobre a preservação ambiental, como reforça Trivelato e Silva (2011), consideramos que a obra evidencia a exploração ambiental de forma reflexiva, utilizando um texto rico em metáforas e ilustrações. Nesse viés, o escritor/ilustrador colombiano Dipacho apresenta uma narrativa que de forma divertida permite a reflexão sobre a exploração ambiental, o colonialismo e o nosso lugar no contexto do capital, sobremaneira problematizando o consumismo.

Nesse limiar, Almeida, Santana, Tonso (2011) inferem que a Educação Ambiental vem adquirindo uma grande importância/relevância no contexto da Literatura Infantil. No entanto, alertamos juntamente com os autores que para ser realmente transformadora, essa abordagem na literatura, e em outras linguagens artísticas, deve proporcionar a construção de valores humanos significativos (crítico-reflexivos da lógica neoliberal). Assim, sendo um direito humano que humaniza pela linguagem (Cândido, 2004), a Literatura Infantil se torna um instrumento altamente potente, no sentido de poder provocar mudanças subjetivas e consequentemente sociais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as incursões analíticas que realizamos da obra “O Monstro Papapalmeiras”, de Dipacho, podemos inferir que texto e ilustrações constituem-se importantes recursos para promoção da reflexão crítica sobre a degradação ambiental pelo público leitor (crianças, jovens e adultos) no contexto da produção. Quanto à qualidade textual, temática e gráfica da obra inferimos que possibilitam a ampliação das experiências de seus leitores, configurando a mesma como de qualidade social. Com base nas ponderações apresentadas, consideramos a obra literária analisada um recurso valioso para reflexão sobre os impactos da exploração ambiental e a responsabilidade humana na preservação do Meio Ambiente.

Dado o exposto, reforçamos a importância da Literatura e, portanto, da Literatura Infantil, em problematizar questões contemporâneas e possibilitar reflexões crítico-sociais acerca das mesmas, incluindo questões de ordem ambiental, embora essa não seja a sua função imediata. E dessa maneira, apontamos para urgência, em tempos de negacionismo científico, da análise da qualidade dessa produção sobre a temática em tela que tem chegado no mercado editorial/livreiro no Brasil e no mundo, bem como a necessidade de sua ampliação. Por fim, desejamos que novos e oportunos espaços de conversação literária com obras dessa natureza (e de qualidade) sejam oportunizados nos espaços escolares e extraescolares, com vista, a constituição de uma sociedade igualmente justa, democrática e politicamente responsável com a natureza.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Ellen Maria Pestili de; COSTA-SANTANA, Patrícia Mariana; TONSO, Sandro. O papel da literatura infantil como instrumento na reflexão e busca de soluções dos problemas ambientais. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 207–228, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1095>. Acesso em: 27 set. 2025.

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 53–66, set. 2020.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, [S. l.], v. 1, n. 8, pp. 10-23, 8 jun, 2021.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra, Portugal: Angelus Novus Editora, 2004.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, Florianópolis/SC, Brasil, v. 8, n. 15, p. 47–58, 2003. DOI: 10.5007/1518-2924.2003v8n15p47.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2001



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

D'AQUINO, Lúcia Souza. **Criança e Publicidade: Hipervulnerabilidade?**. Dissertação (Mestre em Direito do Consumidor) - Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2015.

FELDMANN, Fábio. Consumismo. In.: TRIGUEIRO, André (Coord.) **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

GRZEBIELUKA, Douglas; KUBIAK, Izete; SCHILLER, Adriane Monteiro. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais**, [S. l.], v. 13, n. 5, p. 3881–3906, 2014. DOI: 10.5902/2236130814958. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/14958>. Acesso em: 1 out. 2025.

GUIMARÃES, Kathiely Albuquerque; MARCELINO, Andreia Antunes da Silva; DA SILVA, Daniela Antunes; OLIVEIRA, Vanessa Moreira Victor; SOUZA, Lucimar Almeida Costa; DE SOUZA, Valdir Firmino. A LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA. **Interfaces do Conhecimento**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2024. Disponível em: <http://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php/revistainterfaces/article/view/915>. Acesso em: 28 set. 2025.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação Ambiental e Mudança Climática: convivendo em contextos de incerteza e complexidade. **Ambiente & Educação**, v. 18, n. 1, p. 91-112, 2013.

NUNES, Myllena Rodrigues; GOMES, Priscila Silva. A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens. **Anais V ENLIJE**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5802>. Acesso em: 29/09/2025.

MARTINS, Lúcia; MENDES, Teresa. Literatura Infantil e a Educação Ambiental. **Aprender**, [S. l.], n. 33, p. 151–156, 2013.

PAIVA, Aparecida. **Livros infantis: critérios de seleção—as contribuições do PNBE**. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção leitura e escrita na educação infantil, v. 1, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAMOS, Ana Margarida; RAMOS, Rui. Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. **Solta Palavra**. n. 19, abril. Portugal, 2013.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; COSTA, Ana Maria; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos da Costa. Crise climática e os novos desafios para os sistemas de saúde: o caso das enchentes no Rio Grande do Sul/Brasil. **Saúde em Debate**, v. 48, n. 141, p. e141ED, abr. 2024.

TRIVELATO, Silvia Fratteschi; SILVA, Rosana Louro Ferreira. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.



FANTASIA E CRISTIANISMO: OS ASPECTOS SOBRENATURAIS NA OBRA *AS CRÔNICAS DE NÁRNIA - O LEÃO, A FEITICEIRA E O GUARDA ROUPA*, DE C. S. LEWIS.

Vânia Acsa Rodrigues Silva²

INTRODUÇÃO

As Crônicas de Nárnia é um clássico da literatura composto por sete volumes: *O sobrinho do mago*; *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*; *O cavalo e seu menino*; *Príncipe Caspian*; *A viagem do Peregrino da Alvorada*; *A cadeira de prata*; e *A última batalha*. A série de livros é conhecida por apresentar uma forte influência cristã, refletindo a crença do autor em seus escritos. Em *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, essa influência é visível em diversos aspectos da narrativa, como a presença de simbolismo cristão em personagens e eventos, além de temas como sacrifício, redenção e perdão.

Tudo começou na infância do autor, quando ele e seu irmão Warnie ainda crianças brincavam de um jogo chamado de *animal land and India*. O seu irmão adorava a Índia, enquanto Lewis imaginava uma terra desconhecida onde os animais falassem e coisas especiais acontecessem.

C. S. Lewis, também conhecido como Clive Staples Lewis, nasceu em 29 de novembro de 1898, em Belfast, Irlanda do Norte. Lewis cresceu dentro do protestantismo, mas durante um tempo a sua fé ficou menos tangível, o que o tornou quase um ateu durante o período na Universidade de Oxford. Porém a sua vida tomou rumos diferentes. Em algumas circunstâncias, ele acabou voltando para o cristianismo e dessa vez muito mais forte do que antes, o que o induzia ainda mais a querer que as pessoas também acreditassem e validasse a sua fé.

A obra gira em torno de uma concepção cristã latente, permanecendo até os dias atuais. As analogias e referências a textos bíblicos foram as razões que a tornaram esse grande sucesso também entre os adultos. Quando se trata da ideia do cristianismo, percebe-se que o exercício da fé dos personagens é dotado de aspectos sobrenaturais, pois acreditar no impossível é vivenciar o extraordinário e inimaginável, como ocorre em Nárnia. Há dois cenários: Nárnia representando um ambiente espiritual, mesmo sendo palpável, e o lar “terreno”, ou notadamente secular, nesse caso, a Inglaterra durante a 2ª Guerra Mundial. Ambos os espaços estão em uma luta entre o bem e mal.

Desde o surgimento da língua e sua formação, nota-se que o misticismo e a fé que são propagados e ensinados — como forma de aprender a língua, culturalmente as ideias de seres imaginários, animais mitológicos, terras desejadas por serem belas, cheias de aventuras — são continuamente relacionados com a língua e literatura como forma de expressão linguística e de arte. Assim, define-se também a literatura da idade média e de uma civilização bem à frente a do seu tempo. Vários poetas românticos deram luz e iniciativa para esse pensamento trazendo a voz romântica e os embates da alma humana em favor do pensamento e construção do ser.

² Graduanda do curso de Letras Português-Inglês/UFMA



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





Diante dessa fonte de informações, é possível fazer uma análise sobre as características e particularidades da ação sobrenatural em vários momentos, trazendo assim um reconhecimento dessa singularidade. Outros temas religiosos também estão presentes na história, como a luta entre o bem e o mal e a importância da fé e da confiança em um poder superior. A Feiticeira Branca, que representa o mal, é uma clara metáfora para Satanás. Além disso, a história retrata a queda da humanidade, redenção e a salvação através do sacrifício de Aslam.

No entanto, é importante notar que Lewis não usa a narrativa apenas como uma alegoria religiosa, mas também como uma história de fantasia emocionante e cativante. Ele usa elementos fantásticos para criar um mundo imaginário que os leitores podem desfrutar e encantar. A combinação de elementos de fantasia e religião torna a história única e atraente para uma ampla gama de leitores. É necessário ressaltar que seria necessário um estudo mais amplo sobre quais gêneros permeiam a obra de Lewis, uma vez que ela não é definida apenas como o maravilhoso.

A FANTASIA

Fantasia, em uma tradução direta, aplica-se a “obra criada pela imaginação” e abrange as obras de ficção que contém um mundo ou criaturas imaginárias não reconhecidas no mundo real ou primário. Comparado a outros gêneros, a fantasia em si ainda é pouco estudada, sobretudo no Brasil, e suas origens se aplicam a tradições orais passadas por gerações através de narrativas mitológicas até chegar aos escritos de autores como C. S. Lewis, J.R.R. Tolkien, entre outros. Tolkien traz considerações a respeito da fantasia baseada na subcriação, uma imitação secundária. Aristóteles já descrevia a esse respeito, sobre a imitação e mimese associada à mudança de estado de personagens e do enredo na literatura:

Portanto, assim como nas outras artes imitativas a um só objeto corresponde uma só imitação, também o enredo, como imitação que é de uma ação, deve ser a imitação de uma ação una, que seja um todo, e que as partes dos acontecimentos se estructurem de tal modo que, ao deslocar-se ou suprimir-se uma parte, o todo fique alterado e desordenado. Realmente aquilo cuja presença ou ausência passa despercebida não é parte de um todo (Aristóteles, 2008, p. 53).

A fantasia frequentemente é moldada a partir de um mundo já criado, buscando aproximar os aspectos físicos dos seres e do ambiente, fazendo modificações nas emoções sem alterar o estado natural de origem. Esse gênero de ficção continuamente incorpora elementos sobrenaturais e mágicos como peça central das histórias. Na década de 1950, começaram a surgir subgêneros dentro da fantasia, sendo um deles a “Alta Fantasia”, também conhecida como *High Fantasy* em inglês. Esse subgênero destaca-se por apresentar um mundo fictício completamente diferente do nosso, repleto de elementos mágicos, criaturas fantásticas, deuses, magia e aventuras épicas. Nesse tipo de narrativa, os eventos ocorrem em um cenário completamente imaginário, com regras próprias, sem qualquer conexão com o nosso mundo real ou histórico. A história desenrola-se em um mundo totalmente inventado, muitas vezes acompanhado de mapas detalhados, uma história própria e uma cultura única. Nesse mundo secundário, as leis da física e da natureza podem ser diferentes da realidade.

Dentre as principais características da alta fantasia estão: a) Criaturas Fantásticas: dragões, elfos, anões, orcs, trolls e outras criaturas mitológicas e imaginárias são comuns na alta fantasia. Essas



criaturas muitas vezes têm características e comportamentos distintos, criando um universo rico e diversificado; b) Conflitos Épicas: as histórias de alta fantasia geralmente envolvem batalhas épicas entre forças do bem e do mal, com o destino do mundo ou de toda uma civilização em jogo. Heróis e vilões carismáticos frequentemente conduzem essas narrativas; c) Jornadas do Herói: os protagonistas costumam ser personagens ordinários que se tornam heróis ao longo da jornada. Eles enfrentam desafios, superam obstáculos e amadurecem durante suas aventuras. Exemplos populares de obras de alta fantasia incluem *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien, *As Crônicas de Nárnia*, de C.S. Lewis, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R.R. Martin (série que inspirou *Game of Thrones*), *Harry Potter*, de J. K. Rowling e muitos outros.

Embora se passe em um mundo secundário, a alta fantasia pode abordar temas e questões que ressoam com a experiência humana, como amizade, amor, coragem, sacrifício, redenção e luta contra o mal. Outro elemento abordado é a magia que é um elemento essencial na alta fantasia. Os personagens podem ser magos, feiticeiros, bruxos ou possuir habilidades sobrenaturais. A magia é usada tanto para o bem quanto para o mal, e pode variar de simples encantamentos a poderes divinos.

Por outro lado, a Baixa Fantasia ocorre em ambientes mais próximos da realidade, com elementos fantásticos inseridos no mundo primário. Exemplos de obras de baixa fantasia incluem *As Crônicas de Conan*, de Robert E. Howard, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R.R. Martin, *As Crônicas de Dresden*, de Jim Butcher, e *A Saga do Assassino*, de Robin Hobb, enquanto a Alta Fantasia destaca-se por mundos completamente imaginários e épicos, a Baixa Fantasia concentra-se em histórias mais íntimas e realistas, muitas vezes incorporando elementos fantásticos em um mundo semelhante ao nosso.

J. R. R. Tolkien, renomado escritor e acadêmico britânico, foi uma figura seminal no gênero de literatura de fantasia. Tolkien acreditava que a literatura de fantasia era uma forma de arte legítima e valiosa, e defendia que esse gênero poderia transmitir verdades profundas e universais sobre a condição humana. Ele via a fantasia como um meio para explorar temas atemporais, como amizade, coragem, sacrifício, redenção, esperança e a luta contra o mal.

Em um de seus ensaios, intitulado *Sobre um Conto de Fadas* (2017 [1947]), J. R. R. Tolkien desenvolveu um dos conceitos fundamentais relacionados à literatura de fantasia, conhecido como “eucatástrofe”. Esse termo se refere-se a um momento de reviravolta positiva e inesperada na história, geralmente ocorrendo no clímax, quando a situação parece completamente perdida. No entanto, é nesse instante que ocorre uma intervenção súbita e benéfica. Para Tolkien, a “eucatástrofe” representava uma reflexão da graça divina e da esperança que podem ser encontradas mesmo nas circunstâncias mais sombrias.

TOLKIEN E A FANTASIA.

Tolkien, notoriamente conhecido como o autor de *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit*, tem desempenhado um papel fundamental na literatura mundial. Através da sua profunda imaginação, linguagem rica e meticulosa construção de mundos, Tolkien não apenas cativou uma geração de leitores, mas também influenciou significativamente a forma como percebemos e apreciamos a fantasia como gênero literário.

Ao analisar a escrita, a mitologia, as línguas inventadas e a abordagem na construção de mundos de Tolkien, é possível compreender como ele estabeleceu os alicerces fundamentais da fantasia contem-



porânea. Tolkien não se limitou a ser um autor de livros; ele se revelou como um verdadeiro e autêntico criador de mundos que transcende as páginas de suas obras, dando vida a universos intemporais.

Como mencionado anteriormente, suas obras são cativantes e memoráveis devido à riqueza de personagens complexos, narrativas épicas e exploração de temas profundos dentro de cenários fictícios. Tolkien não se contentou apenas em imaginar terras e geografias; ele também desenvolveu línguas, mitologias e culturas, conferindo relevância, autenticidade e imersão à civilização que criou. Em *O Hobbit*, por exemplo, ele retrata um dos locais com notável riqueza de detalhes:

Bilbo nunca vira ou imaginara qualquer coisa semelhante. Estavam lá em cima, num lugar estreito, um terrível precipício sobre um vale escuro bem ao lado. Estavam abrigados sob uma pedra saliente onde pretendiam passar a noite, e ele estava deitado debaixo de um cobertor, tremendo da cabeça aos pés. Quando espiava os clarões dos relâmpagos, via os gigantes de pedra do outro lado do vale, lançando pedras uns sobre os outros, como num jogo, apanhando-as, jogando-as na escuridão embaixo, onde elas se despedaçavam por entre as árvores ou se estilhaçavam em mil fragmentos com um ruído ensurdecedor. Então vinham vento e chuva, e o vento sacudia chuva e granizo em todas as direções, de tal modo que uma pedra saliente não representava proteção nenhuma. Logo estavam todos quase encharcados, e os pôneis estavam parados com as cabeças baixas e os rabos entre as pernas; alguns gemiam de pavor. Ouviam os gigantes gargalhando e gritando por todas as encostas das montanhas (Tolkien, 2017, p. 63).

Para Tolkien, a fantasia tinha múltiplos propósitos e significados: como forma de arte e expressão que podem proporcionar escape, consolo, exploração criativa, e a oportunidade de questionar valores humano, não como forma de evasão da realidade, mas como uma maneira de enriquecer e dar significado a vida real. Em uma das suas entrevistas, ele disse: “porque eu uso escapismo em seu próprio sentido, como homem saindo da prisão. Você se muda para o mundo mais selvagem onde a imaginação pode ser solta e tudo ganha sentido e solidez num mundo de criaturas estranhas” (Tolkien, 1968). Em *A Sociedade do Anel*, Tolkien usava as coisas ordinárias do mundo real e criava uma imensa atmosfera estranhamente encantadora:

Os dias se passaram e o Dia se aproximava. Uma carroça de aparência estranha, carregada de pacotes de aparência estranha, rodou numa noite até a Vila dos Hobbits e foi subindo a Colina até chegar a Bolsão. Os hobbits assustados espiavam de portas iluminadas com lamparinas para ver, embasbacados. Era conduzida por pessoas bizarras, que cantavam canções estranhas: anões com barbas longas e capuzes fundos. Alguns deles ficaram em Bolsão. No final da segunda semana de setembro uma charrete passou por Beirágua vinda da Ponte do Brandevin em plena luz do dia. Um homem a conduzia, sozinho. Usava um chapéu azul, alto e pontudo, uma longa capa cinza e um cachecol prateado. Tinha uma longa barba branca e sobrelhas densas que sobressaíam da borda de seu chapéu. Crianças hobbit seguiram a charrete pelas ruas da Vila dos Hobbits e colina acima. Era um carregamento de fogos de artifício, como eles muito bem adivinharam (Tolkien, 2011, p. 39).

Um aspecto notável da obra de J. R. R. Tolkien é o seu profundo interesse por línguas fictícias, cuja aplicação criativa na escrita e em outros gêneros literários influenciou outros autores notáveis, como George R.R. Martin e Christopher Paolini, a empreenderem a criação de línguas fictícias para enriquecer os mundos de suas obras de ficção. O compromisso de Tolkien com a filologia, evidenciado em



sua abordagem meticulosa na criação das línguas élficas, vai além de meros acessórios linguísticos; essas línguas desempenham um papel integral na construção do universo fictício por ele concebido.

Em particular, as línguas élficas, notadamente o “Quenya” e o “Sindarin”, representam uma realização notável em seu *Legendarium*. Tolkien desenvolveu sistemas gramaticais complexos, vocabulários extensos e, notavelmente, traçou a evolução linguística dessas línguas ao longo do tempo. Um exemplo notável dessa dedicação linguística é a saudação élfica, que pode ser traduzida como “uma estrela brilha em nosso encontro”.

Essas línguas inventadas não são apenas um testemunho da erudição de Tolkien, mas também ilustram sua habilidade singular de construir universos ficcionais ricos e coesos. Como ele afirmou de forma criativa, “uma nova língua para mim é como degustar um novo vinho ou saborear uma nova guloseima”. Em nossa análise subsequente, exploraremos mais profundamente como Tolkien aborda o uso de línguas de forma sobrenatural em sua obra.

Entre as principais obras de Tolkien, destacam-se: *O Hobbit* (1937), considerado uma introdução ao seu vasto mundo fictício, que narra as aventuras do hobbit Bilbo Bolseiro em sua jornada com um grupo de anões em busca do tesouro guardado pelo dragão Smaug; A trilogia *O Senhor dos Anéis* (1954-1955), composta por *A Sociedade do Anel*, *As Duas Torres* e *O Retorno do Rei*, uma obra monumental que continua a ser uma referência na literatura de fantasia; *O Silmarillion* (1977), uma coleção de mitos e lendas que estabelecem o pano de fundo histórico para o mundo de Arda, onde muitas de suas histórias se desenrolam e outras obras notáveis que incluem *Os Filhos de Húrin* (2007), *Contos Inacabados* (1980), *Beren e Lúthien* (2017) e *A Queda de Gondolin* (2008).

Além dessas obras principais, J. R. R. Tolkien deixou um rico legado de escritos, ensaios, cartas e rascunhos relacionados ao seu *Legendarium*. Sua obra literária exerce uma influência duradoura e profunda na literatura de fantasia, moldando o gênero de forma significativa.

ASPECTOS RELIGIOSOS E O CRISTIANISMO.

A história da religião é um campo de estudo extenso e multifacetado, que abrange uma ampla gama de crenças e práticas religiosas em diversas culturas ao redor do mundo. Um dos aspectos mais significativos desta história remonta à pré-história, período em que evidências arqueológicas indicam a existência de rituais e símbolos religiosos. Estas práticas ancestrais lançaram as bases para o desenvolvimento das religiões organizadas que conhecemos hoje, refletindo a profunda conexão humana com o sagrado e o transcendente desde os tempos mais remotos. As primeiras manifestações de espiritualidade e religião remontam essa época, quando seres humanos realizavam rituais e adoravam forças naturais e animais, o que levou a formas mais organizadas de culto. Civilizações mais antigas desenvolveram sistemas religiosos mais complexos, muitas vezes adorando deuses e deusas que representavam aspectos da natureza e da sociedade,

A evolução moderna levou a religiões contemporâneas como o cristianismo que surgiu no século I D.C., com base nos ensinamentos de Jesus tornando-se uma religião global com várias denominações incluindo catolicismo, ortodoxia e protestantismo, sendo esta última base comparativa para a análise da obra desta pesquisa. A Fé cristã tem sido objeto de estudo, análise e debate ao longo dos séculos. A fundamentação teológica descreve que o cristianismo é uma religião monoteísta que se



baseia na crença de um único Deus, fortemente baseada nas escrituras sagradas que consistem no Antigo e Novo Testamento. As escrituras sagradas são a base das crenças cristãs e contêm a revelação sobrenatural de Deus aos seres humanos.

O Antigo Testamento contém as escrituras judaicas, uma parte fundamental da base teológica do cristianismo, com passagens sobre a criação, a aliança de Deus com a Abraão e a profecia messiânica que é vista ser cumprida em Jesus Cristo. O Novo Testamento é a parte central das escrituras que contém os evangelhos, registros dos ensinamentos e vida de Jesus Cristo, bem como os escritos dos apóstolos que fornecem ensinamentos e doutrinas cristãs.

Trazendo uma base teológica, o autor Lewis, em seu livro *Cristianismo puro e simples* (2017), fez uma análise a respeito das crenças das pessoas e como elas se subdividem. Nessa obra, ele explicou que a primeira grande divisão está na humanidade, uma maioria que acredita em um único tipo de Deus ou deuses e a minoria que não acredita — sendo assim o cristianismo se alinha com a maioria. A segunda grande divisão é, segundo o autor, a que “as pessoas podem ser divididas de acordo com o Deus em que acreditam, onde os seres humanos chamam uma coisa de bem e outra de mal” (Lewis, 2017, p. 68). Segundo Lewis, a ideia cristã é que Deus inventou o mundo e tudo que nele existe, pois a “religião cristã não é o tipo de coisa que alguém teria inventado, uma vez que apresenta precisamente o tipo de mudanças que coisas reais demonstram (Lewis, 2017, p. 74).

Hoje se apresenta a ideia de que o cristianismo tem em conta bem definida sua ideia teológica, mas não há precisamente um conceito, uma lógica exata, há um paradoxo, pois a fé cristã está envolta em uma névoa de incertezas em seu sentido autêntico, portanto, adiciona a esse contexto uma série de questionamentos entre dúvida e fé que são profundamente enraizados na experiência humana, com implicações teológicas, filosóficas e psicológicas significativas. Ao longo da história, pensadores religiosos, teólogos e filósofos têm abordado essa questão sob várias perspectivas, buscando compreender a natureza da fé, a dinâmica da dúvida e o papel de Deus na vida humana.

Um dos aspectos mais importantes a serem considerados é a relação entre fé e razão. Muitos autores argumentam que a dúvida é uma parte essencial da jornada de fé, pois desafia os crentes a examinarem e aprofundarem sua compreensão de Deus e de sua própria fé. O teólogo cristão Soren Kierkegaard, por exemplo, enfatiza a importância da “angústia” e da incerteza na busca pela verdade religiosa, argumentando que a fé genuína envolve um salto de fé além da razão humana.

Por outro lado, alguns teólogos, como Santo Agostinho, destacam a importância da razão e da busca pelo entendimento como complementos essenciais da fé. Agostinho argumenta que a dúvida pode ser um meio de crescimento espiritual, desde que seja acompanhada por uma busca sincera pela verdade e uma abertura para a graça divina.

Na tradição judaico-cristã, encontramos diversos exemplos de figuras bíblicas que enfrentaram dúvidas e questionamentos em sua jornada de fé. O profeta Habacuque, por exemplo, em Habacuque 1:2-4, expressa suas dúvidas e questionamentos a Deus diante do sofrimento e da injustiça no mundo (Bíblia, 2018, p. 391). Da mesma forma, em Livro de Jó (colocando capítulo e versículo), Jó questiona os propósitos de Deus diante de suas aflições, buscando compreender o significado do sofrimento humano (Bíblia, 2018, p. 405).



No entanto, a dúvida não é apenas uma questão intelectual, mas também emocional e existencial. Autores contemporâneos, como o psicólogo Carl Jung, exploram a dimensão psicológica da fé e da dúvida, sugerindo que o confronto com a dúvida pode levar a um crescimento pessoal e espiritual, desde que seja integrado de forma saudável na psique humana.

Portanto, não quer dizer que o cristianismo depende de condições do tempo ou da época, mas por várias vezes, ou quase sempre, mostrou-se visível sobre algo palpável que visa diretamente ao ser humano. Hodiernamente ainda é comum enxergar a fé como algo do passado, mas o dilema intervém na progressão, as atualizações e o futuro do visível e não visível no lugar da tradição como uma nova roupagem.

Quando se fala em fé cristã, não se remete apenas ao eterno como geralmente é falado e ouvido; há algo entre o mundo humano e Deus com relação ao positivismo cristão (que é considerado um escândalo cristão). Trata-se de uma corrente filosófica na tentativa de integrar os princípios positivistas com a fé Cristã, procurando uma síntese com a abordagem científica, mas também enfatiza como fonte de inspiração para enfrentar desafios e promover o bem estar; então para Deus como homem, apresenta-se para o ser humano como uma revelação sobrenatural.

Para entendermos o Cristianismo, é necessário entender sobre a fé cristã. Basicamente, e não menos importante do que já foi mencionado acima, a fé está intrinsecamente relacionada ao perdão, no sentido de orientar e guiar o ser humano. O perdão baseia-se no dar e receber a virtude de conhecimento de Deus e pessoal. Muito se fala no meio cristão, embasado bíblicamente, sobre como o perdão aumenta nossa fé em Deus, cresce a fé nos indivíduos, no sentido mais puro e melhor de si mesmo, e contra isso não há lei, nem regra.

A fé cristã é um tema central e fundamental que permeia todo o ensinamento bíblico e a prática da vida cristã. O conceito de perdão é profundamente enraizado na mensagem do Evangelho, em que é apresentado não apenas como um mandamento, mas como uma expressão do caráter e da natureza de Deus. Em Provérbios 19:11: “A sabedoria do homem lhe granjeia paciência, e sua glória é esquecer as ofensas” (Bíblia, 2018, p. 495).

Os aspectos religiosos são fundamentais para compreender a fé, práticas e crenças. Dentro do cristianismo esses são marcados pela doutrina e profissão de fé. O cristianismo começou como um movimento dentro do judaísmo do primeiro século, centrado na figura de Jesus Cristo. A história do cristianismo inclui o período apostólico, o desenvolvimento da igreja primitiva, a divisão entre o cristianismo oriental e ocidental e a expansão global, por meio da colonização e missões, baseando-se em doutrinas centrais, incluindo a Trindade (a crença em um Deus único em três pessoas: Pai, Filho e Espírito Santo), a salvação pela graça através da fé em Jesus Cristo, a ressurreição dos mortos e o juízo final resumidamente.

O ponto dessa particularidade sustenta-se em práticas religiosas que variam amplamente entre diferentes tradições cristãs. Essas podem incluir rituais sacramentais como comunhão, a oração, a leitura das escrituras, o culto coletivo (como a missa ou o culto dominical), o serviço comunitário, a evangelização e o batismo, confirmando e afirmando sua fé em Cristo através de mergulho nas águas, um ato visível depositado na fé daquilo que é invisível, como o autor Joseph Ratzinger afirma:

[...] no sentido de profissão e em sua origem, a fé não se confunde com uma recitação de doutrinas ou uma aceitação de teorias sobre coisas das quais, em princípio nada se sabe, e por isso mesmo se insiste muito em afirmar algo; ela significa um movimento da existência humana como um todo (Ratzinger, 1970, n.p).

A cristandade organiza-se em uma variedade de denominações, igrejas locais e estruturas institucionais, e estas podem variar em termos de governo eclesiástico, doutrina, práticas litúrgicas e interpretação das escrituras. Os cristãos frequentemente referem-se aos ensinamentos de Jesus Cristo e aos princípios éticos encontrados nas escrituras para orientar seu comportamento moral. Isso pode incluir questões como justiça social, cuidado com os necessitados, amor ao próximo e responsabilidade individual.

Desempenha e continua com propriedades de um papel significativo na formação da cultura ocidental e influenciando a sociedade contemporânea em áreas como ética, política, arte e educação. Ao mesmo tempo, a relação entre o cristianismo e a cultura pode ser complexa e sujeita a mudanças ao longo do tempo.

SOBRENATURAL E A FÉ

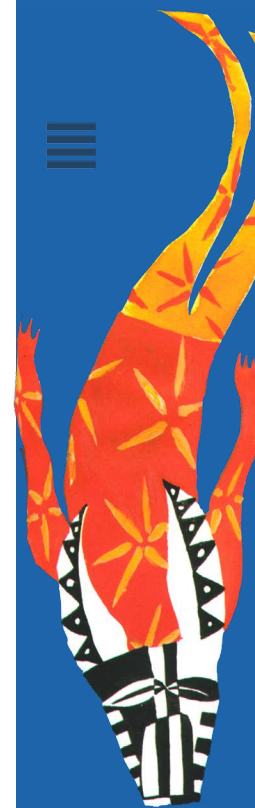
Sob a perspectiva da influência religiosa na literatura, é possível observar que a religião atua como uma forma de entendimento da vida, fornecendo princípios e narrativas que moldam a visão de mundo dos indivíduos. A literatura, por sua vez, serve como uma representação desse entendimento, traduzindo essas visões em histórias, personagens e temas que refletem as crenças e valores religiosos.

A obra *As Crônicas de Nárnia* exemplifica essa relação de maneira clara, pois é construída sobre uma concepção cristocêntrica intrínseca. Isto é, os livros incorporam elementos centrais da doutrina cristã, como a redenção, o sacrifício e a luta entre o bem e o mal, espelhando as narrativas bíblicas e os ensinamentos de Jesus Cristo.

Lewis, um conhecido apologista cristão, usa *As Crônicas de Nárnia* não apenas como uma série de aventuras fantásticas, mas como uma ferramenta para transmitir valores e ensinamentos cristãos. Personagens como Aslam, o leão que representa uma figura messiânica, são usados para simbolizar Jesus Cristo, enfatizando temas de sacrifício, ressurreição e salvação.

As analogias e referências a textos bíblicos foram as razões que a tornaram um grande sucesso não somente literário, mas também de estudo bíblico comparativo, não só entre os jovens, aparentemente sendo esse o público-alvo, mas também entre os adultos. Quando se trata da ideia do cristianismo, percebe-se que o exercício da fé dos personagens é dotado de aspectos sobrenaturais, pois acreditar no impossível é vivenciar o extraordinário e inimaginável, como ocorre em Nárnia. Há dois cenários: Nárnia representando um ambiente espiritual, mesmo sendo palpável, e o lar “terreno”, ou notadamente secular, nesse caso, a Inglaterra durante a 2ª Guerra Mundial. Ambos os espaços estão em uma luta entre o bem e o mal.

Desde o surgimento da língua e sua formação, nota-se que o misticismo e a fé que são propagados e ensinados — como forma de aprender a língua, culturalmente as ideias de seres imaginários,





animais mitológicos, terras desejadas por serem belas e cheias de aventuras — são continuamente relacionados com a língua e literatura como forma de expressão linguística e de arte. Assim, define-se também a literatura da idade média e de uma civilização bem à frente a do seu tempo. Vários poetas românticos deram luz e iniciativa para esse pensamento trazendo a voz romântica e os embates da alma humana em favor do pensamento e construção do ser.

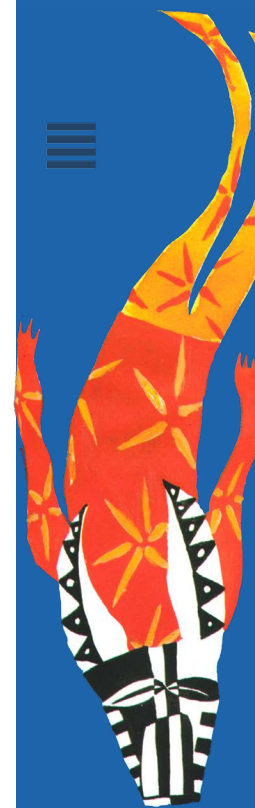
Diante dessa fonte de informações, é possível fazer uma análise sobre as características e particularidades da ação sobrenatural em vários momentos, trazendo assim um reconhecimento dessa singularidade. Outros temas religiosos também estão presentes na história, como a luta entre o bem e o mal e a importância da fé e da confiança em um poder superior. A Feiticeira Branca, que representa o mal, é uma clara metáfora para Satanás. Além disso, a história retrata a queda da humanidade, redenção e a salvação através do sacrifício de Aslam.

No entanto, é importante notar que Lewis não usa a narrativa apenas como uma alegoria religiosa, mas também como uma história de fantasia emocionante e cativante. O autor usa elementos fantásticos para criar um mundo imaginário que os leitores podem desfrutar e encantar. A combinação de elementos de fantasia e religião torna a história única e atraente para uma ampla gama de leitores. É necessário ressaltar que seria necessário um estudo mais amplo sobre quais gêneros permeiam a obra de Lewis, uma vez que ela não é definida apenas como o maravilhoso.

O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa, o primeiro livro da série *As Crônicas de Nárnia* de C. S. Lewis, está repleto de cenas sobrenaturais que contribuem para a magia e o encanto do mundo de Nárnia. A descoberta do guarda-roupa, quando os irmãos Pevensie, Peter, Susan, Edmund e Lucy entram no guarda-roupa e descobrem o mundo mágico de Nárnia dentro dele, é um momento sobrenatural e emocionante. O simples ato de atravessar um guarda-roupa comum e encontrar um mundo totalmente diferente é encantador e mágico por si só. Nárnia é um mundo mágico que existe paralelamente ao mundo real. Na obra, o primeiro encontro sobrenatural pode ser destacado do encontro de Lúcia com o guarda-roupa, uma passagem do mundo real conhecido para o desconhecido. Nárnia hipoteticamente não deixa de ser real; o autor afirma, durante a narrativa, que é apenas algo diferente e não imaginativo e muito mais palpável.

Deve ser um guarda-roupa colossal! pensou Lúcia, avançando ainda mais. De repente notou que estava pisando qualquer coisa que se desfazia debaixo de seus pés. Seriam outras bolinhas de naftalina? Abaixou-se para pegar com as mãos. Em vez de achar o fundo liso e duro do guarda-roupa, encontrou uma coisa macia e fria, que se esfarelava nos dedos. “é muito estranho”, pensou, e deu mais um ou dois passos (Lewis, 2002, p. 105).

A fantasia abrange toda a história que se passa em um contexto sobrenatural, por isso é completa de poderes, mundo desconhecido, características mágicas que não encontram espaço ou explicação lógica no mundo real. São cenários, personagens e enredos que se distanciam daquilo que é normal e tende a não se distinguir daquilo que é imagético ou que é apenas do próprio psíquico. Essas práticas míticas não apenas refletem nossa compreensão dos adjetivos e da gramática da realidade, mas também transcendem para um reino onde o impossível se torna tangível. A mente criativa que concebe cores e pesos, movimentos e formas, inevitavelmente imagina a magia que pode desafiar essas normas percebidas. Ao abstrair os elementos mais básicos da natureza, somos transportados



para um plano onde o poder do encantador não é apenas uma fantasia, mas um desejo palpável de moldar a realidade. No entanto, a questão de como esse poder é empregado, seja em planos tangíveis ou não, permanece tão crucial quanto intrigante.

A tais encantamentos de fato podem ser vistos apenas como uma outra visão dos adjetivos, uma parte do discurso numa gramática mítica. A mente que imaginou leve, pesado, cinzento, amarelo, imóvel, veloz também concebeu a magia que tornaria as coisas pesadas leves e capazes de voar, transformaria o chumbo cinzento em ouro amarelo e a rocha imóvel em água veloz. Se era capaz de fazer uma coisa, podia fazer a outra, e inevitavelmente fez ambas. Quando podemos abstrair o verde da grama, o azul do céu e o vermelho do sangue, já temos o poder de um encantador em um determinado plano, e o desejo de manejar esse poder no mundo externo vem a nossa mente. Isso não significa que usaremos bem esse poder em qualquer plano (Tolkien, 2017, p. 31).

O GUARDA-ROUPA: O ROMPER DA VENDA DOS OLHOS.

A percepção literária usada aqui acerca do gênero fantasia é baseada na premissa de J. R. R. Tolkien (2020) quando pontua que há uma ocorrência de lógica interna, inter-relacionada ao Escapismo e esboçada sobre a realização do ser em função da elaboração de uma nova realidade. A entrada do Escapismo na obra *As Crônicas de Nárnia* inicia-se quando há a descoberta do guarda-roupa pela personagem Lúcia. Valer-se da versão cinematográfica da obra será uma metodologia eficaz para abordar com mais clareza alguns aspectos desta análise. O móvel citado em questão é utilizado como um ponto material e de passagem que difere o mundo real do mundo Narniano. De maneira comparativa e valendo-se da perspectiva de simbologias e parábolas, entende-se que a visão, elemento-chave para a cognição, configura-se como um dos mais importantes sentidos do homem. Desse modo, torna-se fundamental pensar que a preocupação bíblica sobre a visão é referenciada em várias passagens, uma vez que a condição de existência do Escapismo só é possível com a escassez de percepção visual. No entanto, na obra, a cena em que há a descoberta do guarda-roupa, estando este encoberto por um tecido, pode referenciar o versículo de Salmos 119:18 “Tira (Senhor) a venda dos meus olhos para que veja as maravilhas da tua Lei” (Bíblia, 2018, p. 471). Tal passagem possibilita a compreensão sobre o ato de intimidade e conhecimento de outro mundo: a relação do homem com o mundo divino. De igual maneira, essa equiparada compreensão poderá ser sustentada pela presença de um segundo objeto na obra: o candelabro. Em João 08:12, Jesus disse “Eu sou a luz do mundo. Quem me segue nunca andarás em trevas, mas terá a luz da vida” (Bíblia, 2018, p. 820). O candelabro recebe uma atenção especial, pois é visto e focalizado cinematograficamente ao telespectador, gerando assim um reconhecimento da passagem bíblica, já que a personagem Lúcia atenta-se a luz ligada em um ambiente claro, podendo ser associada à noção de direção a ser seguida.

Essas duas passagens iniciam a abertura do descobrimento do mundo fictício. Dessa maneira, cabe salientar a importância da simbologia para o estudo comparado desta análise. Além de tais acepções, fulgurar a acepção psicológica a respeito da visão para o provimento da fé é fundamental, esta sendo um objeto necessário para a comprovação do reino cristão, uma vez que ele é manifesto por meio da fé e introspecção ao novo mundo. Relatos da religião judaico-cristã afirmam a existência do mundo espiritual, em que há figuras de potestades e outros seres. No entanto, essa mesma



questão ilustra-se como delicada, já que respinga na ideia de intolerância religiosa, em detrimento da comprovação de um reino único e verdadeiro, algo visto também na obra analisada, quando há a presença de dois reinos em que um tem a necessidade de se sobressair sobre o outro. De igual maneira, essa divisão encontra-se presente quando é vista a rivalidade entre Aslam e a Feiticeira Branca.

De modo análogo a essa ideia, compreende-se a passagem ao mundo Narniano como um caminho que dará direito ao que em outras religiões que não provém do Protestantismo, chama de “visão aberta”. A estreita passagem entre esses dois mundos além de aludir a noção de Escapismo também torna necessária a intromissão de seres mitológicos e próprios do folclore para reforçar tal perspectiva, uma vez que entende-se a necessidade de que “o fazer sentir” no texto narrativo-ficcional é uma técnica importante. Diante dessas percepções, é válido inferir que o autor de *As Crônicas de Nárnia* usa a ficção para ilustrar sobre a mensagem do Reino Cristão, que veremos em outras partes da obra, sem retirar características importantes do texto ficcional, como por exemplo, a entrada e a passagem para uma outra realidade, o uso de animais mitológicos ou seres da mitologia, contos, folclore que sustentam a imaginação.

No entanto, tais relações, por vezes, abriam campo para debates, pois em algumas vertentes do Protestantismo é possível observar a tentativa de apagamento da existência de seres e a invalidação do caráter pela aparência como construção do bem. Ou seja, personagem da obra *As Crônicas de Nárnia* como o Tumnus, o fauno, não poderiam representar relação com uma obra Cristã. Porém, C. S. Lewis implementa essas diferentes características ficcionais quando usa por meio do encontro entre Lúcia e o senhor Tumnus, aquela sendo chamada por filha de Eva, uma relação clara a ideia de diferença de mundos e extensão de mundos, em que os filhos de Eva e os filhos de Adão estariam distantes e impossibilitados de verem o mundo de Nárnia. De tal maneira, percebe-se que a implementação simbólica do guarda-roupa sustenta a noção de descoberta do novo, fundamentada de maneira literária pela noção de Escapismo.

O MUNDO DE NÁRNIA COMO ANALOGIA DO ENSINAMENTO DAS CONSEQUÊNCIAS DO MAL

O grande conflito interno existente no Reino de Nárnia é visível pela batalha entre o Bem e o Mal, uma construção social implementada em quase todas as narrativas ficcionais. Porém, a atmosfera relatada entre essas duas forças antagônicas carrega a perspectiva do mal configurada a partir da visão do pecado. O pecado é visto em *As Crônicas de Nárnia* como um defeito moral reputado pela negação da presença do bem maior.

Em *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, após a entrada de Lucía em Nárnia, há o encontro dela com o fauno, o senhor Tumnus, encarregado de roubar as crianças, descritas em uma profecia que não poderia ser cumprida, e levá-las à Feiticeira Branca, a responsável por no mundo de Nárnia está sempre no inverno e fazer os habitantes de Nárnia nunca presenciarem a chegada do Natal. A introdução simbólica do elemento inverno, em detrimento da impossibilidade de chegada do Natal, faz-nos possibilitar uma relação do frio com a racionalidade, a prospecção do conhecer as coisas como elas realmente são, abandonando assim a imaginação, observada na obra como o Natal.



De maneira análoga à passagem bíblica, presente no livro de Gênesis 3:22, “Eis que o homem se tornou como um de nós, conhecedor do bem e do mal” (Bíblia, 2018, p. 05) é admissível compreender dessa afirmação de Deus acerca da introdução do conhecimento do bem e do mal como uma possibilidade de semelhança ainda mais profunda do que aquela de antes descrita em Gênesis 01:26 “E Deus disse: Façamos o ser humano à nossa imagem, conforme a nossa semelhança” (Bíblia, 2018, p. 03). De igual maneira, a representação do mal pela Feiticeira Branca trouxe ao reino de Nárnia a permanência do inverno, sendo assim, também há a presença do mal relatada no livro de Gênesis quando Deus permitiu ao homem que ele não ficasse apenas com a imaginação do Jardim do Éden, mas passando agora a questioná-lo e racionalizar os acontecimentos, permitindo o sofrimento, daqueles (os habitantes de Nárnia) com a sensação constante do inverno, e destes (os filhos de Eva e os filhos de Adão, vividos por Lúcia, Edmund, Pedro e Susana, estes últimos irmãos da primeira) com a vivência distante, até então, do mundo de Nárnia.

Partindo de tais premissas, pode-se inferir a expulsão do Jardim, dito também como o Paraíso, dado que é uma consequência da desobediência e afastamento da presença de Deus. Em Nárnia, a personagem Aslam, configurado como leão, postulado como mais uma figura simbólica e central para conectar toda a analogia cristã, está ausente de Nárnia e por esse motivo há o inverno. O mesmo ocorre quando Adão pai e Eva mãe decidem pecar contra o Bem maior, este se retira da presença deles e assim perdem o direito à livre passagem, ao livre acesso à presença de Deus.

Por essa perspectiva, percebe-se o afastamento pela prerrogativa da presença do pecado, isso no texto bíblico, da mesma proporção entende-se que na obra de Nárnia existe a presença do pecado. No entanto, ele não é apresentado primeiro, pois se premedita a visão de Lewis ao simbolizar que a existência da maldade poderá resultar no pecado; logo, mesmo que no Jardim do Éden já houvesse a maldade, como balança do equilíbrio, ela seria aceita e distribuída àqueles que cessam, o que configura o pecado como a consequência da maldade. O autor deixa essa percepção em destaque quando usa da personagem Edmund, como a ovelha perdida, expressão usada dentro da visão cristã sobre aqueles que se encontram afastados dos caminhos de Deus.

DA QUEDA PARA A SALVAÇÃO: A ESPERANÇA.

A premissa de esperança referenciada na obra de Nárnia gira em torno da mensagem que se intitula em três vertentes: a queda (o pecado), a redenção (a entrega) e salvação (a graça imerecida). Sob esses pilares, a mensagem percebida em Nárnia não foge das construções hipotéticas de uma moral ambientada por seres míticos e folclóricos. A elocução concreta e didática presente na Bíblia acerca do Reino Divino institui a queda como a primeira grande atividade e acontecimento para a resposta da salvação; em Nárnia, a salvação do frio e da presença da Feiticeira Branca; no Paraíso, a salvação de permanecer no pecado.

Valer-se de análise teórico-psicológica para captar a composição das personagens torna insubstituível para uma percepção comportamental e comparativa. A teoria psicológica do comportamento infantil defendida por Freud aponta para criação do fenômeno denominado a teoria do *Mecanismo de regulação dos afetos*, em que postula como importantes algumas regiões cerebrais responsáveis pela regulação emocional na primeira infância, sendo extremamente necessária a presença de pais e adultos capazes de integrar positivamente sentidos ao desenvolvimento das crianças em idades iniciais.



E é a partir dessas acepções psicológicas que se constrói a figura pecadora de Edmund. Baseando-se na ideia da construção psicológica, é possível aferir com base em *corpus* literários do livro, que há uma diferença de autopercepção de Edmund antes do nascimento de sua irmã caçula Lucia e depois dela, embora o antes disso não fique bem explícito. No entanto, é irrefutável que o comportamento de Edmund é dotado de um conjunto de ausência materna e paterna, assim como o “abandono” e a rigidez de Pedro e Suzana com o irmão após o nascimento de Lúcia sejam algumas das principais responsáveis pela formação do caráter do jovem. A figura de Edmund, criada por C. S. Lewis, demonstra que os aspectos manifestos em suas ações ao trair os seus irmãos e o Reino de Aslam, ao entregá-los à Feiticeira Branca, não fogem da essência narrativa de algumas outras histórias da Bíblia.

Por ilustração, em Gênesis 4, presencia-se, segundo dados históricos, o relato do primeiro assassinato do mundo, ou seja, a história de Caim e Abel, sendo este assassinado por aquele, devido ao que se percebe por meio do *Mecanismo de regulação dos afetos*, pois há na passagem o relato da introspecção de Deus ao “sondar” os sentimentos de Caim em relação ao seu irmão:

O Senhor se agradou de Abel e de sua oferta, mas **de Caim** e de sua oferta não se agradou. Caim ficou muito irritado e fechou a cara. Então, o Senhor lhe disse: — Por que você **anda** irritado? E por que essa cara fechada? Se fizer o que é certo, não é verdade que você será aceito? Mas, **se não fizer o que é certo, eis que o pecado está** à porta, à sua espera (Bíblia, 2018, p. 05, grifo nosso).

De maneira semântico-linguística acerca da passagem, é possível aferir do verbo de ligação “anda” a necessidade de Deus em afirmar que Caim já possuía aspectos psicológicos que estavam o induzindo a não regular suas emoções e assim dar espaço para o pecado, uma vez que tal verbo marca pela análise sintática a ideia de caracterização do sujeito, ou seja, a característica de Caim era de irritado, e por isso comete o homicídio, crime para a lei humana e pecado para a lei divina. De igual maneira, por isso, Edmund quando entra no mundo de Nárnia pela primeira vez presencia primeiramente o próprio mal, pois “Se não fizer o que é certo eis que o pecado está à sua porta, à sua espreita” (Bíblia, 2018, p. 05) — termo referenciado ao final de Gênesis 04, a figura deste mal sendo demonstrada pela Feiticeira Branca, em detrimento de Lúcia, que encontra misericórdia no senhor Tumnus, já que este possuía a missão de sedá-la e levá-la à Feiticeira Branca, tarefa que o fauno não fez.

Na presença da Feiticeira, em Nárnia, relatada como a expressão do mal, Edmund denuncia em alguns trechos de suas falas posicionamentos de insatisfação e raiva em relação aos irmãos. É notório que há referências simbólicas à sedução que a maldade poderá possuir àqueles que não dominam às suas emoções e isso pode ser comprovado no curto diálogo em que Edmund tem com a Feiticeira Branca assim que se encontram. A Feiticeira diz “Parece com frio, sente-se comigo. Agora, que tal uma bebida quente?” e Edmund responde “Sim, por favor, majestade” e em seguida, a Feiticeira Branca conjura magicamente com uma gota de sua poção uma bebida, impressionando Edmund, e logo depois o incita que poderia dá-lo o que quisesse, até mesmo transformá-lo em Príncipe de Nárnia, mas que para isso trouxesse os irmãos para que ela os conhecessem (As Crônicas..., 2005). Contudo, o real intuito da Feiticeira era matá-los. De todas as promessas que ela havia feito, essa de torná-lo rei foi a que mais encheu os olhos do rapaz, pois queria de alguma forma parecer com o irmão mais velho, Pedro, e seria esse desejo que mais tarde o faria trair a todos os irmãos.



A traição exemplificada por C. S. Lewis em sua obra *O Leão, a Feiticeira e o Guarda Roupa* personifica-se como a primeira parte da mensagem de esperança a respeito da analogia do reino divino. A traição é a resposta de aceitação do pecado, configurando-se como a queda. A simbologia da queda de Edmund em Nárnia potencializa o entendimento cristão que se trata não somente da figura de Edmund das Crônicas de Nárnia, mas nos faz lembrar de que a construção bíblica é repleta de inúmeras quedas, cometidas em diferentes tempos por diferentes gerações em diferentes situações, seja de irmão para irmão, como em a passagem de Caim e Abel, seja de mãe para filho, como retratado na passagem de Rebeca e seu filho Esaú, ou ainda na de Judas contra Jesus. E em todas essas situações houve a presença incontestável da queda por meio do pecado, porém, em todas essas circunstâncias houve a redenção, sendo também representado em *As Crônicas de Nárnia*.

O Leão de Aslam é a mais fiel representação da figura de Jesus, e o direcionamento mais aberto de que a obra do escritor C.S. Lewis trata da mensagem cristã a respeito do amor de Deus para com a humanidade. Sendo assim, Aslam apresenta-se como aquele que se entrega pelos pecadores, transformados em justos por meio do arrependimento. Aslam entrega-se no lugar de Edmund para morrer, por conta de seu pecado. Aslam põe sobre si o pecado, mesmo sendo justo. Mas ele deseja que Edmund se salve. E por isso tira do pecador todo o sentimento de erro e assume a culpa. No entanto, em Nárnia há a construção de uma magia profunda, equilibrada e justa. E mesmo Aslam entregando-se, ele não esteve verdadeiramente com a morte, uma vez que nem mesmo ela poderia suportar tamanha injustiça de ter que absorver um justo. Um justo nunca deverá morrer! Então, Aslam encerra a vertente final da mensagem de esperança de Aslam, trazendo a salvação, a salvação de todos os habitantes de Nárnia e daqueles que eram do mundo real, pois uma vez conhecida a história do Salvador jamais seria esquecido.

CONCLUSÃO

Torna-se assim compreensível o que o conjunto de significações de diferentes estirpes pode gerar com a obra literária *As Crônicas de Nárnia*. Salienta-se que o processo de autodescoberta por parte do autor C. S. Lewis para com o mundo de Nárnia surge com aceção ao que se refere o conhecimento e os questionamentos sobre a mensagem cristã. Compreender acerca da incumbência da fantasia na narrativa ficcional torna o papel da compreensão do fazer literário como algo possível de análise e de entendimento, assim como outra ciência, que possui um corpus delimitado e cheio de inquições.

A passagem das nuances psicológicas abordadas em Nárnia torna presente e mais evidente a interação entre a construção de personagens e a sua comparação com situações reais, embora nem sempre esse seja o real papel da fantasia.

A fantasia enquanto elemento da fuga do ócio e devoção do escapismo exprime em suas entranhas a tentativa de viver o real, baseando-se em premissas e construções sociais, morais, políticas, éticas, psicológicas e religiosas. Por meio disso, foi possível inferir da introdução de elementos pouco convencionais à religião cristã acerca do gênero, embora tenha várias vezes reconhecido a autenticidade e importância da obra para a aceção do homem e de seus valores.

As Crônicas de Nárnia, em sua ambivalência, desgarra das paredes do mundo real a impossibilidade das crianças enxergarem um novo mundo repleto de ensinamentos e aprendizados espirituais.



Verificou-se que a simbologia espiritual de Nárnia não só abre espaço para explorar novos campos ficcionais, como também novas abordagens teológicas e comparativas sobre os ensinamentos bíblicos sem que as crianças, jovens e adultos sintam-se isolados.

A mensagem transparente em Nárnia mistura magia e conhecimento pelo novo. Elaborando a premissa da história de Jesus. O homem como pecador, imerecido pelo sacrifício, porém, tal ideia reflete em estilo lógico escatológico como a única forma de alcançar a esperança para os habitantes de Nárnia e para os filhos de Eva e Adão.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad.: VALENTE, A. M. V. 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Serviço de Educação e Bolsas, 2008.

AS CRÔNICAS de Nárnia. Direção de Andrew Adamson. Reino Unido/EUA: Disney, 2005. 1 DVD (143 min.).

BBC. Entrevista de J.R.R. Tolkien para BBC em Oxford. 1968. Disponível em: <https://youtu.be/6qLlO6Duq5I?si=MqwlQzTsTudR1GgC>. Acesso em: 15 out. 2023.

BÍBLIA. Genesis. Português. Bíblia Sagrada: Antigo Testamento. Trad.: ALMEIDA, J. F. de. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018. 960p.

FINO, M. C. N. **A inteligência emocional na prática educativa do pré-escolar**: um estudo etnográfico. Funchal, Portugal, 2013.

BAIA, G; ROCHA, P. B.; RODRIGUES, E. B. **Caim e Abeu**: o primeiro homicídio. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/52579/caim-e-abeu-o-primeiro-homicidio>. Acesso em: 15 out. 2023.

LEWIS, C. S. **As crônicas de Nárnia**: [volume único]. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LEWIS, C. S. **Cristianismo puro e simples**. Trad. GREGGERSEN, G. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson. Brasil, 2017. 288 p.

RATZINGER, J. **Relações sobre o símbolo apostólico**. São Paulo: Herder, 1970.

TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e folha**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit**. Trad.: ESTEVES, L. M. R. 4. Ed. [s.l.] Londres: Harper Collins Publishers, 1991.

TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis**: a sociedade do anel. Tradução: ESTEVES, L. M. R. [s.l.] Luís Carlos Borges, 2001. Volume único.



FILHOS DA ESPERANÇA: UM LIVRO, UM FILME, UMA DISTOPIA

Lígia Razera Gallo

Fatec/USP

Sandra Trabucco Valenzuela

Fatec/USP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A NARRATIVA DO ROMANCE E DO FILME *FILHOS DA ESPERANÇA* (*CHILDREN OF MEN*)

Filhos da Esperança (*Children of Men*, 2006) é o título do filme, resultado da adaptação do romance distópico e homônimo da escritora britânica P. D. James ([1992] 2023), dirigido por Alfonso Cuarón. O romance de P. D. James, publicado em 1992, ambienta-se na Inglaterra, em 2021, durante uma extensa pandemia global de infertilidade humana; o filme, lançado em 2006, mantém o mesmo espaço ficcional, porém, desenvolve-se em 2027.

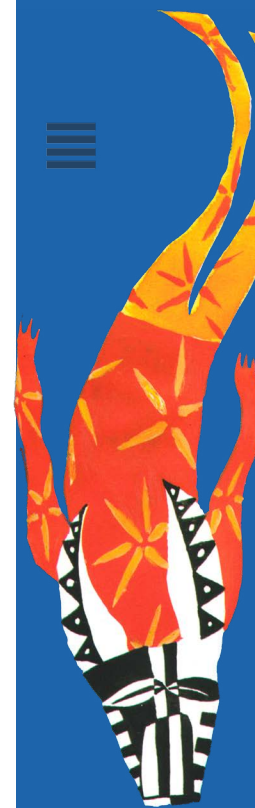
A narrativa de P. D. James situa-se em um cenário distópico no qual, em 2021, a humanidade enfrenta a extinção após vinte e cinco anos de infertilidade global, vivendo sob o regime autoritário de Xan Lyppiatt, na Inglaterra. Theodore (Theo) Faron, um historiador solitário e primo do ditador, é recrutado por um grupo dissidente chamado “Os Cinco Peixes”, liderado pela jovem Julian. Entretanto, o conflito principal se desencadeia quando Theo descobre que Julian está milagrosamente grávida, tornando-se o alvo de uma caçada implacável. Enquanto fogem da polícia estatal e de gangues de “Ômegas” — a violenta última geração nascida no mundo —, o grupo sofre perdas trágicas, incluindo a morte do mentor de Theo e o assassinato de membros do grupo, culminando em um refúgio desesperado em uma floresta.

No clímax da história, Julian dá à luz um menino, despertando em Theo uma esperança e senso de proteção que ele nunca sentira antes. Quando Xan finalmente os localiza, decidido a usar a criança para perpetuar seu poder e linhagem, Theo confronta o primo e o mata em legítima defesa. Ao assumir o Anel da Coroação retirado do cadáver de Xan, Theo é reconhecido pelo Conselho como o novo líder, pretendendo remediar as injustiças do Estado. Contudo, o nascimento do novo “Adão” é marcado por um sentimento ambíguo: embora a vida tenha retornado, o novo ciclo começa manchado por violência, ciúme e a incerteza sobre se o poder transformará Theo em um novo tirano.

Na adaptação para o filme, a efabulação é modificada. No Reino Unido, de 2027, a crise de fertilidade já se estende por duas décadas, período em que ocorreu a ascensão de um governo autoritário, com o estabelecimento de um estado policial. Imigrantes e refugiados — chamados de *fugees* — são detidos por todo o país em jaulas à beira da rua e transportados para campos de concentração como Bexhill-on-Sea, onde são deixados à própria sorte. A polícia foi militarizada, com a criação de uma força paramilitar, e as Forças Armadas foram colocadas em funções de segurança interna, proporcionando três níveis sobrepostos de contraterrorismo e controle social.

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





Cuarón utiliza e subverte o arquétipo da jornada do herói, explorando-o para priorizar um envolvimento específico com o apocalipse. Esse herói é Theo (interpretado por Clive Owen), um ex-ativista que é chamado à ação quando sua ex-esposa, Julian (interpretada por Julianne Moore), o recruta para os “Peixes”, um movimento de resistência liderado por Luke (interpretado por Chiwetel Ejiofor). A missão de Theo é escotar uma jovem refugiada, Kee (interpretada por Clare-Hope Ashitey), até a costa sul, onde será resgatada por uma misteriosa organização internacional conhecida apenas como “Projeto Humano”. Theo se tornou um alcoólatra cínico desde sua separação de Julian, mas continua útil para os Peixes porque suas conexões familiares são suficientes para garantir documentos de trânsito para ele e Kee. Theo consegue os papéis necessários e, ao conhecer Kee, descobre que ela está grávida, prestes a dar à luz ao primeiro bebê humano em dezoito anos. O divisor de águas é sua decisão de completar a missão, mesmo depois da morte de Julian e da traição de Luke.

A GÊNESE E A FUNÇÃO DO GÊNERO DISTÓPICO

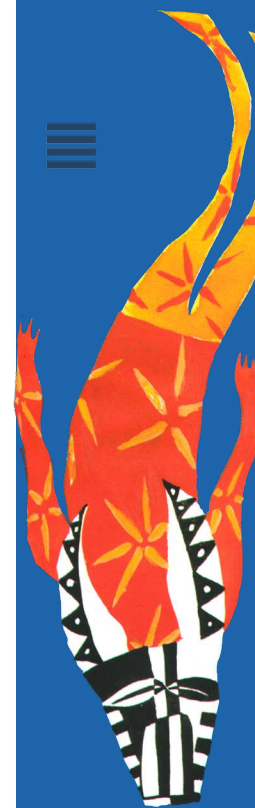
O termo “distopia” remete-nos, imediatamente, à palavra “utopia”, um neologismo criado por Thomas More (ou Thomas Morus) no século XVI, quando escreveu *Utopia* (1516). Essa obra canônica narra a história de uma sociedade que habita uma ilha e organiza-se, segundo o relato de Rafael Hitlodeu (o viajante-testemunha), de modo ideal (a concepção de ideal, vale lembrar, é subjetiva, pois depende de filiações ideológicas). O pensador More criou a palavra “utopia” e aproximou-a da construção literária:

Em grego, tópos significa lugar e o prefixo “u” tende a ser empregado com significado negativo, de modo que utopia significa “não lugar” ou “lugar nenhum”. Aliás, numa carta a Erasmo, Thomas More, inventor da palavra, sublinha que a emprega no sentido negativo ou do “lugar nenhum”. Aliás, é notório a presença de palavras negativas nessa obra de More, isto é, de palavras que se iniciam pelo prefixo grego “a”, que também possui sentido negativo: a capital da ilha de Utopia é Amaurote, a não-visível, situada às margens do rio Anhydria, sem água, seus habitantes são os Alaopolitas, sem cidade, governados por Ademos, príncipe sem povo, e seus vizinhos são os Achorianos, homens sem terra. O significado negativo da palavra utopia indica o traço definidor do discurso utópico, qual seja, o não-lugar é o que nada tem em comum com o lugar em que vivemos, a descoberta do absolutamente outro, o encontro com a alteridade absoluta. (Chauí, 2016, p. 30)

Contudo, mesmo antes da publicação de More, o utopismo já existia e significava o ato de desejar e projetar algo melhor, isto é, uma resposta à pergunta “*What is the shape of my ideal society?*”. (Davis, 1981, p. 6)

Distopia, cacotopia ou antiutopia consiste em qualquer representação ou descrição, organizacional ou social, cujo valor representa a antítese da utopia ou promove a vivência em uma “utopia negativa”. O termo também se refere a um lugar, época ou estado imaginário em que se vive sob condições de extrema opressão, desespero ou privação. As distopias são geralmente caracterizadas por totalitarismo ou autoritarismo (controle opressivo de toda uma sociedade), por anarquia (desagregação social), ou por condições econômicas, populacionais ou ambientais degradadas ou levadas a um extremo ou outro.

Nesse contexto, a tecnologia se insere como ferramenta de controle, por parte do estado ou de instituições ou corporações, ou ainda, como ferramenta de opressão, por ter escapado ao controle humano.



Por sua vez, as distopias estão intimamente conectadas ao presente, funcionando muitas vezes como avisos ou sátiras que extrapolam limites sociais contemporâneos. O conceito, porém, não é unânime. Jill Lepore (2017) sugere que a distopia se tornou um campo de disputa política, uma espécie de antiutopia conformista, que se apresenta como um gênero intrinsecamente político desde a sua gênese com Orwell e Huxley.

A distopia costumava ser uma ficção de resistência; tornou-se uma ficção de submissão, a ficção de um século XXI desconfiado, solitário e taciturno, a ficção de notícias falsas e guerras de informação, a ficção de impotência e desesperança. Ela não consegue imaginar um futuro melhor e não pede a ninguém que se preocupe em criá-lo. Ela alimenta mágoas e se entrega a ressentimentos; não clama por coragem; considera que a covardia basta. Sua única advertência é: desespere-se mais. Ela atrai tanto a esquerda quanto a direita, porque, no fim das contas, exige tão pouco em termos de imaginação literária, política ou moral, pedindo apenas que você aprecie a companhia de pessoas cujo medo do futuro se alinha confortavelmente com o seu. De esquerda ou de direita, o pessimismo radical de um distopismo implacável contribuiu para o dismantelamento do Estado liberal e para o enfraquecimento do compromisso com o pluralismo político. “Esta não é uma história sobre guerra”, escreve El Akkad em “American War”. “É sobre ruína.” Uma história sobre ruína pode ser bela. A destruição é romântica. Mas uma política de ruína está fadada ao fracasso (LEPORE, 2017).

Entretanto, Sargent (1994) considera que as distopias constituem advertências para que nunca se tornem reais. As sociedades distópicas projetam dilemas morais presentes no futuro, explorando a estupidez coletiva, a violência banalizada e o poder mantido por elites através do controle da privação individual. Nesse aspecto, distopias diferem fundamentalmente das utopias, que representam sistemas sociais idealizados, configurados em uma época diferente ao presente vivenciado pelo leitor ou audiência, em geral, interpondo-se após uma grande descontinuidade histórica.

A ADAPTAÇÃO DE *FILHOS DA ESPERANÇA*

Filhos da Esperança (*Children of Men*, 2006) é o título da adaptação cinematográfica do romance homônimo de P. D. James, dirigido por Alfonso Cuarón. Curiosamente, Cuarón não se interessou no início pelo projeto: “Eu não estava interessado em uma obra de ficção científica sobre a classe alta em um país fascista” (*Vulture*, 26/12/2016). Em sua transposição, a equipe de roteiristas (Alfonso Cuarón, Timothy J. Sexton, David Arata, Mark Fergus e Hawk Ostby) substituiu os temas marcadamente cristãos do livro de P. D. James pela discussão a respeito da exploração da compatibilidade entre o livre mercado e o nacionalismo autoritário.

Ambientado em 2027, o filme retrata uma pandemia de infertilidade global. Diferente da ficção-catástrofe convencional, o filme não trata da antecipação do apocalipse, mas sim de um apocalipse que já está em curso. No fictício Reino Unido, a crise de fertilidade resultou num colapso econômico, que resultou num governo autoritário e um estado policial. Refugiados são mantidos em jaulas e transportados para campos de concentração como Bexhill-on-Sea, onde são vigiados por uma polícia militarizada e forças paramilitares. O Reino Unido de Cuarón é sustentado por uma elite auto-selecionada que pune cruelmente as pessoas pobres, imigrantes e os desfavorecidos socialmente, enquanto explora serviços públicos para a obtenção de benefícios e ganhos financeiros.



A narrativa utiliza e subverte o arquétipo da jornada do herói de Campbell (1999). Theo (Clive Owen), um ex-ativista cínico e alcoolista, é recrutado por sua ex-esposa, a determinada Julian (Julianne Moore), para ajudar o movimento de resistência conhecido como “Peixes”. Sua missão é escoltar a jovem refugiada Kee (Clare-Hope Ashitay) até o Projeto Humano: ela é a primeira mulher grávida vista em dezoito anos. A decisão de Theo de completar a missão após a morte de Julian é um divisor de águas da trama, e marca o fim do primeiro ato, dentro da estrutura do roteiro.

Os membros da Ordem dos Peixes acolhem Kee, contudo, discordam sobre o destino a ser dado ao bebê, considerando a possibilidade de tratá-lo como forma de pressão política contra o Estado ou se devem escoltá-lo até o utópico “Projeto Humano”, organização secreta que navega pelos oceanos oferecendo abrigo e proteção às poucas mulheres grávidas na Terra. Em memória de Julian, Theo concorda em ajudar Kee e seguem em busca da proteção de seu amigo Jasper (Michael Caine). Theo leva Kee até a costa, passando por um campo de deportação de refugiados em Bexhill e lá Kee dá à luz uma menina, o que marca o fim do segundo ato. Após enfrentar a violência armada dos diferentes grupos, Theo consegue entrar num bote com Kee e a bebê, até que conseguem ver a aproximação do navio “Tomorrow” emergindo da neblina, indicando que resgatarão os três. Porém, Theo foi gravemente ferido e não resiste, falecendo logo depois de cumprir a missão a que se propôs: levar Kee e a bebê em segurança ao espaço utópico do navio Tomorrow. O terceiro e último ato termina com a morte de Theo e a perspectiva de salvação de Kee e da bebê.

A experiência de assistir *Filhos da Esperança* (2006) é a experiência de viver o apocalipse capitalista tardio com Theo, Julian e Kee. O cenário de crise prolongada de fertilidade e da exclusão do futuro dos seres humanos em vista das mudanças climáticas propõe uma crítica sobre as ações humanas hoje. A crise fictícia da fertilidade da humanidade e a crise climática dada pelas condições de degradação de ecossistemas são tratados como consequências do descaso, da ambição comercial, da deterioração das condições de vida e dos interesses mesquinhos que determinam as políticas de Estado, aliadas às grandes corporações.

Ambos são também pontos de virada na teia da vida, a resposta de um planeta sobrepovoado e exausto ao número de pessoas que é necessário sustentar e – muito mais importante – o aumento simultâneo e exponencial do consumo de recursos. Na ficção, a resposta é a infertilidade humana, que reduzirá o consumo ao diminuir a população. A importância desse simbolismo para o conteúdo temático da narrativa significa que *Filhos da Esperança* (2006) é um filme que pode ser entendido como uma alegoria que integra o real, o material e o cotidiano com o figurativo, o espiritual e o divino. Tal relação aponta para a centralidade do cristianismo no romance de P. D. James e a maneira como Cuarón combina recursos formais e estilísticos para retratar a experiência cotidiana do apocalipse em andamento.

Linda Hutcheon, em seu livro *Teoria da adaptação* (2013), defende ver as adaptações através de uma abordagem em três vertentes: como um produto formal, como um processo de criação e um processo de recepção. Hutcheon organiza seu trabalho por abordagem – um capítulo sobre análise do meio especificidade, um sobre os produtores, um sobre o público e, finalmente, um capítulo sobre o estudo adaptações como produtos de contextos culturais e históricos - e escolhe múltiplos exemplos para cada um. Embora Hutcheon afirme que uma análise completa da adaptação exige uma consideração multifacetada do meio, produtores, públicos e contextos, ela sugere que, para qualquer



adaptação, alguns destes elementos se revelam mais relevantes do que outros. No entanto, essas abordagens podem ser entendidas interseccionalmente, a fim de desenvolver uma compreensão completa de qualquer adaptação tanto como produto quanto como processo. Além disso, aspectos históricos, culturais e o contexto político devem ser entendidos como determinantes no processo de adaptação e produção de uma obra.

Na adaptação cinematográfica dirigida por Alfonso Cuarón, *Filhos da Esperança* (2006) apresenta como ponte para o nascimento de uma nova geração a jovem Kee, uma mulher negra com forte sotaque das Índias Ocidentais. Embora Kee tenha uma saúde perfeita e consiga engravidar, ela representa exatamente o oposto do que a Inglaterra (e metaforicamente a Europa) deveria esperar: ela foge ao padrão hegemônico da branquitude e é refugiada. O filme aborda a questão da imigração legal e ilegal, o que também está presente no romance. Tanto o livro como o filme operam com a ideia da desvalorização do estatuto natural: corpos imperfeitos e/ou indesejados não têm espaço na nova ordem mundial proposta pelo governo autoritário. A humanidade, na distopia de P. D. James (2023), está relacionada não apenas com a esperança de procriação, mas, também com uma existência saudável.

Uma das mudanças mais drásticas da adaptação reside na identidade da mãe. No romance, Julian é uma mulher branca europeia, cuja gravidez é protegida por um segredo íntimo e sagrado. No filme, a ponte para a nova geração é Kee, uma jovem negra com sotaque das Índias Ocidentais, trazendo à tona o debate sobre quais corpos merecem o *status* de cidadão dentro daquele sistema autoritário e preconceituoso.

O nascimento da criança ocorre, no livro, em um depósito de lenha isolado, descrito como um “santuário misterioso”, onde o ato é visto como um “milagre da natureza”. Já no filme, o parto ocorre em um cortiço sujo em Bex Hill, sob a luz de uma lanterna, em meio ao terror e à abjeção. Em ambos, o nascimento revela-se como sagrado, contrastando com o espaço em que ele ocorre.

Enquanto o livro termina com a valorização do poder fálico e patriarcal (o bebê é um menino e Theo assume o lugar do ditador), o filme termina com o nascimento de uma menina e a morte de Theo como um mártir que se sacrificou pela humanidade. No final do romance e do filme, o nascimento do bebê de Julian e Kee, respectivamente, pode ou não representar um novo começo para a raça humana. Aceitar a criança como tal significaria o retorno a um estado anterior de humanidade, que permite a existência plena. Portanto, nem o livro e nem o filme apresentam um encerramento e/ou um novo começo: leitores e espectadores permanecem na incerteza do destino do bebê e da humanidade.

O sistema político no romance depende fortemente de uma política de regulação corporal, vital para a própria sobrevivência do sistema. No romance e na adaptação fílmica, todos os cidadãos britânicos são obrigados a se submeter a exames obrigatórios de fertilidade, dos quais os imigrantes foram dispensados. A decisão reflete a ascensão de ideais da extrema-direita nacionalista, que sustentavam que o direito de viver em determinada nação seria restrito aos estrangeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro *Filhos da Esperança*, de P. D. James (2023), encaixa-se no gênero distópico, ao situar-se numa realidade sombria num futuro corroído pela crise ambiental e pela infertilidade das mulheres. A incapacidade de procriar serve como um artifício para ativar a possibilidade de um Reino Unido



decadente, porque a história se passa apenas alguns anos após a publicação do romance (1992), esta configuração funciona como algo familiar que se torna desconhecido.

A apatia política de Theo no início do romance se transforma em uma resistência à hegemonia do governo totalitário e injusto através de sua associação com Julian e seu grupo rebelde, os Peixes. O envolvimento de Theo com esse grupo também fornece uma plataforma para a crítica social e política muito específica, dado que a organização defende explicitamente os direitos dos imigrantes, a reforma prisional, as eleições democráticas e a abolição do controle reprodutivo pelo governo (James, 2023, p. 111).

Além disso, Theo tem acesso único a este governo como resultado do parentesco com seu primo Xan, permitindo a James revelar ao leitor as mentes por trás desse pesadelo. Como distopia, o romance descreve outro mundo, reconhecível como sendo semelhante ao nosso, desempenhando um papel de crítica social. As anotações do diário de Theo, bem como várias cenas em cuja descrição suplanta a ação narrativa, trabalha a serviço dessa função.

Narrativamente, o romance tem duas histórias interligadas: o despertar de Theo para os problemas com este mundo e seu desenvolvimento de uma consciência de resistência; em segundo lugar, a união de Theo e Julian como um casal romântico que foi capaz de formar uma família, ao lado do filho, que morreu de câncer aos 7 anos. Mudanças internas em Theo como personagem impulsionam principalmente a trama, vistas em seu movimento da masculinidade fracassada para a rebelião contra o governo autocrático e a reincorporação a uma unidade familiar, que, como forma de personificação da masculinidade tradicional, ele protege com sucesso no final do romance.

No livro, o objetivo de apropriar-se do poder simbólico do bebê para servir a um fim político é cumprido não pelos Peixes, mas por Theo, cujas reivindicações paternas sobre o recém-nascido santifica seu reinado iminente como Diretor da Inglaterra. Intoxicado pelo poder, Theo sente que o mundo pode agora ser “modelado de acordo com a sua vontade”. A história assim recomeça na forma de um ciclo, à medida que Theo assume o lugar de Xan como ditador e tem garantida sua patrilinearidade no batismo do menino como se fosse seu.

A aparição de Dylan no filme, por outro lado, impede e, na verdade, repele qualquer reivindicação de sua existência. Ninguém fica no caminho deles quando eles passam pelos soldados; ninguém os persegue no percurso para encontrar com a fragata do Projeto Humano, chamada de Amanhã. No filme, Theo morre ao ser baleado enquanto estava junto com Kee e a bebê indo até o navio Tomorrow. De um último homem para um primeiro homem que se sacrificou pelo Projeto Humano. O navio parece garantir o porto seguro de Kee e Dylan e a promessa de ressurreição da humanidade.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre utopia. In: SOUSA, Cidival Morais de. **Um convite à utopia**. Campina Grande, PB: Universidade Estadual da Paraíba, 2016. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/kcdz2/pdf/sousa-9788578794880.pdf#page=11.00> Acesso em:29/01/2026.



DAVIS, J. C. **Utopia and the ideal society**: a study of English utopian writing 1516-1700. New York: Cambridge University Press, 1981.

FEATHERSTONE, Mark. **Planet Utopia**: utopia, dystopia, and globalization. Londres: Nova York: Routledge, 2017.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. (Tradução André Cechinel). 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

JAMES, P. D. **Filhos da esperança**. São Paulo: Aleph, 2023 [1992].

LEPORE, Jill. A Golden Age for Dystopian Fiction (2017). **The New Yorker**, New York Books. Disponível em: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/06/05/a-golden-age-for-dystopian-fiction>. Acesso em: 30/01/2026.

MOYLAN, Tom. **Scraps of the untainted sky**: science fiction, utopia, dystopia. Boulder (CO): Westview Press, 2000.

SARGENT, Lyman Tower. What is a utopia? **Revista Morus**: utopia e renascimento, Campinas, n. 2, p. 153-160, 2005.

SARGENT, L. T. The Three Faces of Utopianism Revisited. **Utopian Studies**, University Park, v. 5, n. 1, 1994, p. 1-37.

VULTURE. Future Shock. 26/12/2016. Disponível em: <https://www.vulture.com/2016/12/children-of-men-alfonso-cuaron-c-v-r.html> Acesso em: 30/01/2026.

ŽIŽEK, Slavoj. **Elogio da intolerância**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 2006.



LEITURAS DA FLORESTA COM LIVROS INFORMATIVOS: DIVULGANDO CIÊNCIA VIA BIBLIOTECA DA FLORESTA CATARINENSE

Raíssa Salache Santos

Universidade Regional de Blumenau.

Daniela Tomio

Universidade Regional de Blumenau, Fapesc e CNPq.

Maurício Capobianco Lopes

Universidade Regional de Blumenau, Fapesc.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreendemos que os livros informativos vão muito além de somente transmitir fatos. Eles podem ser espaços de encontro entre pesquisadores, autores e leitores, nos quais ciência e cultura se encontram e estabelecem diálogos para o cuidado. É a partir dessa compreensão que apresentamos a **Biblioteca da Floresta Catarinense**, uma coleção composta por cinco livros informativos voltada ao público infanto-juvenil, elaborada por um coletivo de autores formado por professores da Educação Básica, docentes e estudantes e pesquisadores da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Nesse contexto, a coleção, elaborada dentro de uma comunidade de aprendizagem dedicada à educação florestal, reúne livros informativos que exploram as florestas catarinenses, a partir da divulgação científica das pesquisas do Programa FlorestaSC. Mais do que um conjunto de textos, a coleção configura-se como um convite para que crianças e jovens leiam *sobre/na/para* florestas, aproximando-se do conhecimento científico enquanto se conectam com o mundo natural ao seu redor. Com os livros buscamos incentivar e aprimorar a relação dialética da leitura da palavra para leitura da floresta e vice-versa.

Diante dessa iniciativa, nos perguntamos: como a Biblioteca da Floresta Catarinense contribui para a (in)formação de leitores? Dessa maneira, objetivamos compreender como a composição de livros informativos, com foco no fomento de *leituras sobre, nas e para* as florestas, implica em contribuições à (in)formação de leitores em perspectivas às culturas letrada e do cuidado.

Nessa perspectiva, esse estudo se demonstra relevante em dois sentidos. No campo educacional, buscamos ampliar o repertório de leitura das crianças e jovens, incluindo não somente literatura de ficção, mas também livros que articulam ciência e cultura. No plano sociocientífico, queremos refletir sobre maneiras de divulgar ciência de forma acessível e envolvente, aproximando o público jovem de temas como as florestas, de modo a inspirar relações culturais entre a leitura e o cuidado.

Nesse contexto, fundamentamos nossas interpretações em duas ideias centrais: a autora Castrillón (2011) nos permite entender os livros informativos como parte de uma cultura Letrada, enquanto Toro (2005, 2011) propõe a noção de cultura do Cuidado, que vê o conhecimento como significativo



quando transforma a relação das pessoas com o mundo, por meio de interações que tenham como princípio o bem comum. Juntas, essas perspectivas nos permitem pressupor que os livros informativos possibilitam leituras que criam vínculos entre ciência e cultura; (in)formação e formação leitora; democratização de conhecimentos e conscientização ambiental.

Assim, para compreender essas interfaces do livro informativo, metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa e de análise interpretativa. Nosso *corpus* é a própria coleção Biblioteca da Floresta Catarinense e em nossa análise buscamos refletir o processo de composição textual da Biblioteca da Floresta para o público leitor. Para tal, organizamos a análise em três eixos: a) Leituras **sobre** as florestas: acesso ao conhecimento científico e desenvolvimento da cultura letrada; b) Leituras **nas** florestas: experiências de leitura em contextos educativos e naturais; c) Leituras **para** floresta: conscientização ambiental para cultura do cuidado. Assim, compreendemos que a Biblioteca da Floresta Catarinense não é somente um produto editorial, mas uma prática social que integra ciência e linguagem, fortalece vínculos de leitura e promove a divulgação científica para educação florestal, capaz de formar leitores curiosos e engajados para a construção do bem comum com os ecossistemas florestais.

OS LIVROS INFORMATIVOS NA ARTICULAÇÃO DA CULTURA DO CUIDADO E DA CULTURA LETRADA

Os livros informativos constituem espaços de socialização de saberes que ultrapassam a mera transmissão de dados. Por meio deles, os leitores têm acesso a informações culturais e científicas que as contribuem a compreender o mundo, desenvolvendo uma postura ética, crítica e também estética diante da realidade (Santos, 2025). Nesse sentido, a leitura (in)formativa se configura como prática fundamental para a formação de sujeitos leitores e, ao mesmo tempo, conscientes, solidários e participativos na sociedade.

Na perspectiva de Castrillón (2011, p. 25), “uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações de cultura e das artes”. Dessa maneira, a leitura é compreendida como um direito cultural e político que sustenta a constituição de uma cultura letrada, ou seja, uma sociedade na qual o ato de ler é compreendido como necessidade vital e como instrumento de emancipação. Considerando isso, corroboramos com Santos (2025), que os livros informativos, ao integrarem linguagem científica e sensibilidade estética, participam dessa cultura ao estimular o leitor a pensar, questionar e criar relações entre o saber e o cotidiano.

Articulada a essa perspectiva, a cultura do cuidado, conforme Toro (2011), propõe uma nova ordem ética, na qual aprender a cuidar é condição para a sobrevivência e a convivência humana. Assim, o acesso à informação e à leitura se torna também uma forma de cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Desse modo, quando o público infanto-juvenil entra em contato com livros informativos (de qualidade), podem exercitar o olhar atento, a curiosidade e a empatia para o mundo, valores que fundamentam o cuidado como prática social e política.

Esse panorama teórico nos permite inferir que os livros informativos favorecem a (in)formação de leitores, expressão proposta por Santos (2025, p. 6) que nos possibilita problematizar uma dupla disposição dos livros informativos:

[...] informar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, formar uma atitude leitora curiosa, crítica, autônoma e engajada socialmente. Ao apresentar conhecimentos de forma acessível e visualmente instigante, esses livros não apenas transmitem dados e fatos, eles contribuem para o encantamento pelo saber e podem ativar habilidades fundamentais para a leitura. Nesse sentido, contribuir para a (in)formação de leitores é reconhecer que o ato de ler vai além da decodificação e o livro informativo se torna uma ponte entre o leitor em formação e o mundo a ser conhecido.

Dessa forma, o termo propõe que a informação, quando mediada pela leitura, assume uma dimensão formativa. As crianças e jovens leitores, nas relações com os livros informativos, não apenas recebem conteúdos prontos, mas os interpretam, questionam e reconfiguram, construindo significados pessoais e coletivos. Nesse contexto, informar diz respeito ao acesso aos conhecimentos culturais e científicos, enquanto formar refere-se à constituição ética, estética e crítica do leitor, que aprende a relacionar-se com o saber e com o mundo.

Ainda, a expressão (in)formação, portanto, revela que o conhecimento não é neutro nem estático, mas se constrói no encontro entre sujeito, texto e contexto. A leitura de um livro informativo é, simultaneamente, um ato de informar-se sobre o mundo e de formar-se como sujeito capaz de compreendê-lo e transformá-lo. Assim, esse conceito une a dimensão cognitiva da informação à dimensão humanizadora da formação de leitores, dialogando com as ideias de Castrillón (2011) sobre a leitura como direito e emancipação e com as reflexões de Toro (2011) acerca do cuidado como fundamento ético da educação.

Assim, os livros informativos favorecem a consolidação de uma cultura da leitura que se orienta pelo cuidado. Ao despertar o prazer estético da ler, fomentar a curiosidade e valorizar a diversidade de saberes científicos e culturais, essas obras auxiliam os jovens leitores a compreenderem que o conhecimento é um bem público, que deve ser partilhado e mobilizado para transformar o mundo em um lugar mais justo e solidário (Santos, 2025). Em síntese, ler livros informativos é participar de uma cultura que forma leitores capazes de pensar criticamente, agir com empatia e reconhecer-se como parte de uma coletividade em permanente construção.

LEITURAS NA/SOBRE/DA NATUREZA

Com a promoção de práticas de divulgação científica via livros informativos, que democratizam a ciência das florestas, buscamos articular leituras **sobre** natureza, **sobre** a natureza e **para** natureza. Truppel e Tomio (2024), destacam que tais práticas possibilitam a ampliação de compreensões dos fenômenos naturais, favorecendo a curiosidade e o interesse infantil pelos processos científicos desde a infância. Por isso, “esse tipo de livro não tem a função de descrever a natureza para ela, mas é um convite para ela “ler” o que e como acontecem os fenômenos naturais, partindo de como a ciência os concebe” (Truppel; Tomio, 2024, p. 3).

As leituras **sobre** a natureza referem-se ao contato com livros informativos, que aproximam as crianças da linguagem científica por meio da articulação de textos e imagens. Garralón (2015, p. 20) explica que os livros informativos são produzidos “para serem compreendidos pelos leitores em formação”, apresentando informações científicas estruturadas e verídicas. Essa categoria de leitura permite às crianças dialogarem com seus conhecimentos prévios e construir novas relações entre



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





a observação empírica e o conhecimento sistematizado. Já, ao incentivar com os livros informativos, leituras **na** natureza, busca-se aprimorar vínculos palavra-mundo, com as experiências em campo, que envolvem observação, exploração e investigação em ambientes naturais. As leituras **para** natureza, por sua vez, expressam o esforço de articular a cultura letrada à cultura do cuidado, entendendo que a divulgação da ciência, mediada por livros informativos, pode promover aprendizagens cognitivas e afetivas que favorecem o engajamento crítico e ético com as questões socioambientais contemporâneas.

Garralón (2020, p. 1) aprofunda essa reflexão ao afirmar que nossa fascinação pela natureza envolve “as grandes perguntas da vida: de onde viemos? Onde começa tudo?”, destacando que os livros informativos, ao contrário da internet, “despertam perguntas novas, não respondem sempre tudo e nos deixam com vontade de ler mais”. Esses livros, portanto, não se limitam a transmitir dados, mas cultivam a curiosidade e o desejo de continuar aprendendo. Para a autora, “nenhum livro pode superar a experiência de um passeio pela natureza”, mas eles “podem fazer com que um passeio pelo campo seja mais emocionante após os ter lido, [...] aumentam nossa percepção do mundo e a tornam mais real e próxima” (Garralón, 2020, p. 1). Assim, os livros informativos potencializam a experiência sensorial e investigativa vivida nas leituras na natureza, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada. Para além disso, inferimos do seu potencial para (in) formação de leitores comprometidos com o poder que as palavras podem assumir para democratização do conhecimento e do desenvolvimento de uma ética do cuidado para consigo, com outro, com/no mundo.

Com esse panorama, compreendemos que as **leituras sobre, na e para natureza** articulam práticas investigativas, reflexivas e expressivas, promovendo experiências significativas de educação científica na infância. Essa integração contribui, como afirmam Truppel e Tomio (2024), para leitores ampliarem repertórios científicos e culturais, aprendendo e se desenvolvendo em conexão com a natureza. Ao unirem experiência, conhecimento e participação social, essas práticas leitoras ajudam a aprimorar o elo entre as pessoas e o mundo natural, cultivando a curiosidade e o cuidado pela vida em todas as suas formas.

Biblioteca da Floresta Catarinense: divulgação científica e educação florestal para o público escolar

A coleção Biblioteca da Floresta Catarinense, figura 1, constitui um produto de divulgação científica voltado à educação florestal, com foco nas florestas do estado de Santa Catarina e destinado ao público escolar. Esta iniciativa surge diante da pouca difusão da educação florestal em escolas e universidades, cenário marcado pela escassez de materiais de divulgação científica contextualizados à realidade local. A coleção foi desenvolvida visando promover a compreensão de conceitos e processos relacionados aos ecossistemas florestais, articulando princípios de educação científica e ambiental e incentivando atitudes responsáveis quanto à preservação e aos usos das florestas.

Nessa perspectiva, a coleção resultou na cocriação de cinco livros informativos elaborados a partir de uma ação colaborativa que envolveu pesquisadores, docentes, acadêmicos de licenciatura e pós-graduação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e professores da Educação Básica do Vale do Itajaí, configurando uma comunidade aprendente. Os livros compilam e divulgam temas



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





pesquisados pelo FlorestaSC, programa permanente do Governo do Estado coordenado pela Universidade Regional de Blumenau, dedicado ao inventário e monitoramento das florestas catarinenses.

Os cinco livros informativos abordam temas como as riquezas das florestas, as relações antrópicas e os estoques florestais, nas especificidades da Mata Atlântica. Juntos constituem-se como uma coleção educativa, sendo que arquitetura textual comum a cada livro é forma e, também, conteúdo, que revela a intencionalidade educativa da obra, organizada em capítulos que conduzem o leitor pôr uma jornada de acesso à informação, investigação, reflexão crítica e sensibilização socioambiental em perspectivas à cultura científica.

Para analisar sua relevância, adotamos três eixos interpretativos: Leituras **sobre** as florestas, Leituras **nas** florestas e Leituras **para** floresta. Essa perspectiva permite compreender como a coleção integra repertório científico e cultural às experiências diretas do público infanto-juvenil, promovendo não apenas o acesso à informação, mas também a formação ética e sensível de leitores. Na composição de imagens, ilustramos aspectos da arquitetura textual da coleção, que serão abordados ao longo das análises (figura 1):

LEITURAS SOBRE AS FLORESTAS: ACESSO AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LETRADA

As leituras sobre as florestas constituem o eixo que articula o conhecimento científico e a cultura letrada, promovendo a aproximação das crianças aos saberes produzidos pela pesquisa científica sobre os ecossistemas florestais de Santa Catarina. Essa dimensão dialoga com a proposta da Biblioteca da Floresta Catarinense, que visa à divulgação científica contextualizada com a democratização do acesso à informação sobre a biodiversidade e o manejo sustentável das florestas (Tomio *et al.*, 2023).

Figura 1- Ilustrações sobre e de páginas da Biblioteca da Floresta Catarinense





Fonte: Programa FlorestaSC e Livros Informativos da Coleção

Por meio dos livros informativos da coleção (Fig. 1A), os leitores têm contato com conceitos, dados e processos de pesquisa apresentados, visando uma divulgação científica em linguagem acessível e visualmente atrativa (Fig. 1B). Assim, o conhecimento deixa de ser apenas conteúdo técnico e se transforma em experiência formativa, que estimula a curiosidade e o pensamento crítico (Santos, 2025). A partir dessa compreensão, os livros da coleção têm o compromisso de divulgar não só os resultados, mas os processos da pesquisa e valorizar os pesquisadores/as, incentivando os leitores às carreiras científicas. Como pode ser observado na seção "Encontrando no meio da Floresta", figura 1C, que, em cada livro da coleção, apresenta uma entrevista com um/a dos pesquisadores/as das Florestas Catarinenses.

Nessa perspectiva, os livros informativos funcionam como espaços de socialização entre ciência e linguagem, favorecendo a (in)formação dos leitores (Santos, 2025). As leituras sobre as florestas possibilitam, portanto, o acesso ao conhecimento como bem público e como prática de cidadania científica, colaborando para o desenvolvimento da cultura letrada.

LEITURAS NAS FLORESTAS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E NATURAIS

As leituras nas florestas correspondem às práticas educativas realizadas em ambientes naturais, em que os leitores exploram, observam e investigam diretamente os ecossistemas, eles são incentivadas a "lerem" as florestas. Segundo Truppel e Tomio (2024), essas vivências ampliam a compreensão dos fenômenos naturais, fortalecendo o pensamento investigativo e a curiosidade científica. Ao relacionar as experiências em campo com os conteúdos dos livros informativos, os leitores constroem pontes entre o saber empírico e o conhecimento sistematizado, podem assim, desenvolver autonomia intelectual e percepção crítica sobre a realidade ambiental.

Nessa perspectiva, um exemplo dessa abordagem pode ser observado na seção "Contemplando e Inventariando as Florestas Catarinenses", figura 1E, que convida o leitor a observar, registrar e com-





partilhar informações sobre as árvores nativas de Santa Catarina. Nessa parte, busca-se estimular a curiosidade e o engajamento do público com as florestas locais, promovendo práticas de Ciência Cidadã e o reconhecimento da importância da preservação da biodiversidade.

LEITURAS PARA FLORESTA: CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL PARA CULTURA DO CUIDADO

As leituras para floresta remetem à dimensão ética e afetiva da coleção, voltada à formação de leitores sensíveis e conscientes de sua responsabilidade em relação ao ambiente natural. Inspirada na concepção de cultura do cuidado de Toro (2011), essa dimensão propõe uma leitura que ultrapassa o texto e alcança a experiência de reconhecer-se como parte das florestas, em uma relação de reciprocidade e interdependência.

A proposta da Biblioteca centra-se em leituras para as florestas, uma vez que inferimos que divulgar as ciências das florestas com livros informativos tem como maior propósito incentivar o leitor desenvolver vínculos cognitivos e afetivos com a natureza, condição necessária para (in)formar cidadãos atentos às questões socioambientais e capazes de uma leitura crítica e consciente da realidade local/global das florestas e suas implicações à crise climática e a justiça ambiental.

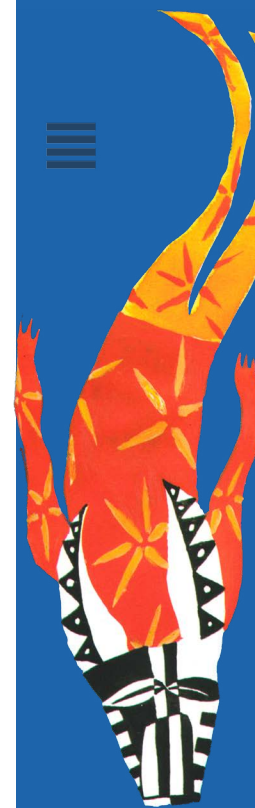
Nessa perspectiva, um dos volumes da coleção é inteiramente dedicado a discutir os “impactos antrópicos” nas florestas, como pode ser observado na Figura 1D, buscando compreender as relações que, enquanto sociedade, estabelecemos com os ecossistemas florestais e seus impactos, assumindo, assim, nossa responsabilidade por sua preservação.

Por fim, ao ler para as florestas, o leitor é convidado a desenvolver novas interações consigo, com os outros e com o mundo natural, compreendendo que o cuidado é fundamento ético da convivência humana. Assim, a leitura torna-se também uma prática política, pois forma sujeitos que valorizam a vida e compreendem as implicações sociais e ambientais de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise da Biblioteca da Floresta Catarinense evidenciamos a articulação integrada de três dimensões: o conhecimento científico e a cultura letrada (Leituras sobre as florestas), a ética e o cuidado socioambiental (Leituras para floresta) e a investigação e a conexão com o ambiente natural (Leituras nas florestas). Essa integração transforma os livros informativos em instrumentos de (in)formação, processos que informam e formam simultaneamente, estimulando nos leitores a curiosidade, o senso crítico e o cuidado socioambiental, na relação dialética palavra-mundo/florestas.

Nessa direção, compreendemos que os livros informativos da coleção aproximam o público infanto-juvenil de conteúdos científicos estruturados, promovendo a democratização do conhecimento, a cultura letrada e o prazer pela leitura (Castrillón, 2011). Ao mesmo tempo, incorporam e inspiram aos valores da cultura do cuidado (Toro, 2011), incentivando atenção, empatia e compromisso socioambiental. As leituras realizadas na natureza ampliam essas aprendizagens, transformando vivências sensoriais em oportunidades de construção de vínculos afetivos e de significados, na leitura e compreensão crítica dos ecossistemas florestais das suas realidades.



Por fim, compreendemos que a coleção cumpre o papel de divulgar as ciências das florestas de forma acessível e significativa, contribuindo para a (in)formação integral dos leitores ao conectar saberes, ética e práticas de cuidado com o mundo, com vistas ao bem comum.

REFERÊNCIAS

PROGRAMA FLORESTASC. **Biblioteca da Floresta Catarinense**. Disponível em: <https://www.iff.sc.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Global, 2011.

GARRALÓN, A. **A relação com a natureza nos livros informativos**. Instituto Emília, 14 out. 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/a-relacao-com-a-natureza-nos-livros-informativos/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

GARRALÓN, A. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

SANTOS, R. S. **Por que ler livros informativos na infância?** Disposições e composições a partir de produções acadêmicas latino-americanas. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2025.

TOMIO, D. *et al.* Biblioteca da Floresta Catarinense: Divulgando Ciência na Escola para Educação Florestal. In: **Anais do V Simpósio Catarinense em Educação em Ciências**. Anais...Araquari(SC) IFC, 2024.

TORO, J. B. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

TORO, J. B. El ethos que cuida. **Itinerario Educativo**, v. 25, n. 58, p. 145–163, 2011.

TRUPPEL, A.; TOMIO, D. Leituras da natureza pelas crianças via livros informativos de Ciências. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. 1–21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18297>

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo fomento à pesquisa “Biblioteca da Floresta Catarinense: Divulgação Científica em interface à formação e prática docente na Educação Básica”; ao CNPQ – Bolsa de Produtividade 312992/2025-4; DAEX FURB e PRO-EXT PG-CAPES com o Programa de Extensão “FURB Habitat”. Essas agências permitem as condições de realização dessa experiência, na integração entre pesquisa e extensão.



LITERATURA INFANTIL E QUESTÕES CIENTÍFICAS: REFLEXÕES ANALÍTICAS SOBRE A OBRA CICLO DA VIDA, DE ALEKSANDRA MIZIELINSKA E DANIEL MIZIELINSKI

Paulo Vinícius Soares Ferreira

Universidade Federal de Goiás

Kevany Costa Araújo

Universidade Federal de Goiás

Rafaela de Moraes Ramos

Universidade Federal de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os movimentos educativos de Educação em Ciências para crianças devem ser concebidos como uma prática pedagógica intencional, que rompe com a ideia da transmissão de conceitos/teorias fragmentados e descontextualizados do campo das Ciências da Natureza. Para tal, assumimos neste trabalho uma concepção de Educação em Ciências que se afasta da primazia de que ensinar se resume a “passar conteúdos” ou “explicar experimentos”, aproximando-se de uma perspectiva investigativa, lúdica e culturalmente situada. Como apontam Pedegone, Moraes e Lima (2023), a aprendizagem científica, quando situada em uma perspectiva lúdica e contextualizada, aproxima as crianças da exploração do mundo real, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da criação.

Nessa direção, desloca-se a visão da criança como receptora passiva de informações, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de construção de significados sobre a natureza e a sociedade, em diálogo constante com a cultura. O conhecimento científico passa a ser compreendido como um dos modos de ler o mundo, articulado a outros saberes, linguagens e formas de sensibilidade.

Sob essa ótica, a inserção das crianças em experiências que envolvem o raciocínio científico amplia suas possibilidades de pensamento crítico e criativo, fortalecendo a curiosidade e o interesse pela investigação. A mediação docente assume papel central, pois é a partir da intencionalidade pedagógica e da organização de experiências significativas que as crianças têm acesso a condições efetivas de apropriação do conhecimento científico. Assim, a Educação em Ciências na infância não deve se limitar à antecipação de conteúdos escolares, mas promover ambientes investigativos, nos quais observação, experimentação, linguagem, imaginação e afetividade se entrelaçam em processos de descoberta científica. Nesse cenário, a Literatura Infantil surge como um campo privilegiado para articular imaginação, linguagem e experiências científicas.

Desse modo, o presente trabalho objetivou problematizar a relação entre Literatura Infantil e Educação em Ciências, por intermédio da análise da obra *Ciclo da Vida*, de Aleksandra Mizielinska e Daniel Mizielinski, com o foco na leitura-problematização de conceitos fundamentais do campo das Ciências da Natureza, como cadeia alimentar e ciclo da vida. Portanto, empregamos uma pes-

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





quisa de natureza qualitativa que constituiu-se baseada na análise literária. Para tal, realizamos uma incursão da obra em duas etapas: 1) leitura exploratória do texto verbal e não verbal e 2) leitura de aprofundamento da semiótica (verbal e visual) do texto.

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA(S) INFÂNCIA(S): FUNDAMENTOS E DESAFIOS

A Educação em Ciências para as crianças é condição para que tenham acesso ao conhecimento científico como parte da cultura humana. Assim, Lorenzetti e Delizoicov (2001) entendem que a alfabetização científica envolve não apenas o domínio de termos e conceitos, mas a possibilidade de compreender fenômenos, argumentar, tomar decisões e atuar de forma crítica na realidade. Nessa linha, Sasseron e Machado (2017, p. 16) colocam que

Alfabetização científica quando nos referimos ao ensino de Ciências cujo objetivo é a formação do indivíduo que o permita resolver problemas de seu dia a dia, levando em conta os saberes próprios das Ciências e as metodologias de construção de conhecimento próprias do campo científico. Como decorrência disso, o aluno deve ser capaz de tomar decisões fundamentadas em situações que ocorrem ao seu redor e que influenciam, direta ou indiretamente, sua vida e seu futuro.

Portanto, falar em alfabetização científica na infância é afirmar o direito das crianças se aproximarem das formas científicas de pensar e explicar o mundo, sem perder de vista que tal aproximação deve respeitar a singularidade da cultura infantil, marcada pelo brincar, pela fantasia e pela imaginação.

No entanto, a Educação em Ciências para crianças ainda é, muitas vezes, marcada por práticas descontextualizadas, baseadas na memorização de informações, em atividades mecânicas de “experimentos prontos” e em abordagens que pouco dialogam com a experiência concreta dos sujeitos. Pirôpo e Boccardo (2017), ao analisarem o ensino de zoologia, identificam um “nítido descompasso” entre os conteúdos ensinados e a forma como as crianças compreendem e se relacionam com os animais e a biodiversidade em seu cotidiano. Essa crítica pode ser estendida a outras áreas das Ciências da Natureza.

Assim, torna-se urgente pensar em propostas que humanizem a Educação em Ciências, integrando a dimensão conceitual à dimensão ética, sensível e cultural. É nesse ponto que a Literatura Infantil se apresenta como campo fértil para a Educação em Ciências, pois permite a circulação de conceitos científicos em narrativas que mobilizam emoções, memórias, ritmos e imagens outras.

LITERATURA INFANTIL, INTERDISCIPLINARIDADE, MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIAS CIENTÍFICAS

É notório que as crianças precisam ser apresentadas a uma ampla variedade de repertórios culturais para que possam desenvolver uma visão crítica, sensível e autônoma do mundo à sua volta. Nesse processo, os livros literários ocupam lugar central, pois favorecem a ampliação cultural, a imaginação e a formação estética. Portanto, o mediador de leitura desempenha papel fundamental ao proporcionar o contato das crianças com os livros, assumindo a responsabilidade de cultivar hábitos de leitura e de romper com crenças que limitam o acesso destas à Literatura.



Carvalho e Ailine (2019) denunciam uma série de mitos escolares em torno da leitura literária, como a ideia de que é melhor contar do que ler para crianças pequenas; de que os livros podem estragar se forem manuseados; de que apenas textos fáceis ou com muitos desenhos são adequados; ou de que toda leitura precisa estar atrelada a uma atividade posterior. Segundo as autoras,

A leitura literária na escola é frequentemente capturada por uma lógica utilitarista, em que o livro se torna pretexto para exercícios de interpretação ou atividades de recorte e colagem. Nesse processo, perde-se de vista a experiência estética, a fruição e a potência formativa da literatura, que não se esgota em objetivos didáticos (Carvalho; Ailine, 2019, p. 27).

Ao contrário, a leitura deve ser vivida como experiência livre, afetiva e significativa, que desperte curiosidade e prazer estético desde a tenra idade. Quando essa experiência é articulada com a Educação em Ciências, abrem-se possibilidades para uma aprendizagem que une fantasia, linguagem e investigação.

Nesse contexto, uma pergunta se impõe: Qual é o papel do mediador? E como essa mediação influencia a relação entre literatura, ciência e infância? Sabemos que a leitura literária é uma experiência estética que pode abrir caminhos para o pensamento científico. Nesse sentido, é fundamental que haja alguém que conduza as investigações que partem das histórias infantis e organize situações de aprendizagem que ampliem o repertório das crianças, favorecendo a construção de significados sobre o mundo natural e social.

Diante do exposto, compreendemos que o professor-mediador é um agente de transformação social e, para exercer esse papel com excelência, precisa estar sempre atualizado e aberto a aprender. A formação inicial não é suficiente para dar conta das transformações que ocorrem na educação e nas formas de aprender das crianças. O estudo contínuo configura-se, portanto, como parte essencial da identidade do educador, que incentiva as interações infantis, valoriza as perguntas das crianças e reorganiza suas intervenções a partir das curiosidades que emergem no cotidiano. Como afirma Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 29)

Nessa perspectiva, professores que se dedicam ao estudo constante inspiram as crianças e contribuem para a construção de uma escola crítica, reflexiva e transformadora. A mediação não se reduz a explicar, mas implica gerar condições para que o sujeito se relacione com o conhecimento. Mediar envolve cuidar do “como” e do “que” se apresenta à criança, da organização do ambiente, do tom da leitura, do tempo de escuta. É dessa forma que a estética se encontra com a pedagogia: a experiência estética é parte constitutiva da aprendizagem, pois envolve emoção, sensibilidade e criação.

A interdisciplinaridade se apresenta, então, como base estruturante da aprendizagem científica. Práticas pedagógicas que integram literatura e Ciências da Natureza possibilitam uma aprendizagem lúdica e contextualizada, promovendo o raciocínio científico e o pensamento criativo (Pedegone; Moraes; Lima, 2023). Oliveira e Monteiro (2021, p. 02) defendem que:

A Literatura Infantil é um modo de olhar para o mundo ao mesmo tempo em que descobre outros tantos, pois permite à criança transitar entre realidade e fantasia, entre experiências concretas e mundos imaginados, reconfigurando a sua relação com a natureza, com os outros e consigo mesma.

A Literatura Infantil, ao articular imaginação, linguagem e sensibilidade, oferece à Educação em Ciências um terreno fértil para a formação investigativa e estética. Por meio dela, o conhecimento deixa de ser transmitido de forma fragmentada e passa a ser vivenciado e experimentado, despertando a curiosidade e o desejo de compreender o mundo natural.

A alfabetização científica, como já discutido, não se limita à aprendizagem de termos e conceitos das Ciências da Natureza, mas diz respeito à formação de sujeitos capazes de usar o conhecimento científico para compreender e intervir no mundo. Essa formação, sobretudo na infância, não pode prescindir da imaginação. Vigotski (2007, p. 18), ao discutir a imaginação e a criação na infância, afirma que:

Toda invenção humana, seja ela científica ou artística, tem como fonte a imaginação. É por meio dela que o homem combina elementos da experiência passada, criando novas realidades. Assim, a imaginação não se opõe ao real: ela o amplia, o recria e o transforma, constituindo-se em forma superior de atividade humana.

Ao aproximarmos essa concepção da Educação em Ciências, compreendemos que a imaginação não é um “desvio da realidade”, mas uma maneira das crianças elaborarem hipóteses, criarem explicações e projetarem possibilidades. A leitura literária, ao convocar a imaginação por meio de metáforas, imagens e enredos, oferece um espaço privilegiado para a emergência da atividade criadora que está na base do pensamento científico.

Quanto a questão, Marques e Marandino (2017) argumentam que, quando a ciência é trabalhada em espaços não formais ou mediada por linguagens não escolares, como a literatura, a arte ou o museu, abre-se um campo de experiências que potencializa a curiosidade e o interesse das crianças, criando pontes entre vivências cotidianas e conceitos científicos. Nesse sentido, pensar a alfabetização científica para crianças no ambiente escolar por meio da Literatura torna-se uma estratégia que amplia o repertório das crianças e constitui uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. A ciência apresenta inúmeros jargões, que podem desmotivar ou afastar as crianças, mas, quando esses conteúdos são inseridos no contexto da leitura literária, do lúdico ou da brincadeira, sua assimilação torna-se mais natural, uma vez que o aprendizado ocorre para além de momentos ou espaços formais de educação (Marques; Marandino, 2017).

A OBRA *CICLO DA VIDA*, DE ALEKSANDRA MIZIELIŃSKA E DANIEL MIZIELIŃSKI: ARTE, CIÊNCIA, MEDIAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

A obra *Ciclo da Vida*, de Aleksandra Mizielińska e Daniel Mizieliński (2019), representa, exemplarmente, a possibilidade de articulação entre arte e ciência. Trata-se de um livro ilustrado que aborda, de maneira lúdica e sensível, os processos naturais que compõem o ciclo vital e a cadeia alimentar. De natureza poética e visual, o livro apresenta uma narrativa circular, estruturada em frases curtas e repetitivas, que explicitam as etapas de nascimento, crescimento, alimentação, reprodução e morte, destacando a interdependência ecológica entre plantas e animais.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





O texto é marcado por um refrão recorrente, que sintetiza a ideia de continuidade e de transformação permanente: “*Tudo nasce. Tudo cresce. Tudo come. Tudo vive. Tudo morre. Tudo volta a nascer*” (Mizielínska; Mizielínski, 2019, s/p). Esse refrão, repetido ao longo da obra, opera como um eixo organizador da narrativa, quase como uma “lei geral” do ciclo da vida. A repetição, recurso frequente na Literatura Infantil, assume aqui um papel duplo: de um lado, facilita a antecipação do texto pelas crianças, convidando-as a participar oralmente da leitura; de outro, reforça a dimensão conceitual da obra, permitindo que a noção de ciclo seja compreendida não apenas como uma informação pontual, mas como um padrão rítmico de organização da vida.

A materialidade do livro também contribui para a experiência estética e científica: o formato amplo, a qualidade do papel, a disposição das imagens em páginas duplas e o uso de cores que remetem à terra, ao verde, aos tons orgânicos, compõem um cenário visual que convida à contemplação e à observação. Nessa perspectiva, a leitura de *Ciclo da Vida* tende a ser menos linear e mais exploratória, permitindo idas e vindas, comparações entre páginas e descobertas de detalhes.

Nesses meandros, as ilustrações da obra não são meramente decorativas; constituem-se como sistemas semióticos que ensinam crianças e adultos a ver. Em cada página, as cenas apresentam não apenas um animal isolado, mas uma rede de relações: quem come quem, quem se esconde, quem se alimenta de plantas, quem serve de alimento a outro. Assim, a cadeia alimentar é apresentada por meio da posição dos animais, de suas expressões e dos movimentos sugeridos nas ilustrações.

Filipe (2012), ao discutir o uso de livros infantis na Educação em Ciências, destaca que a imagem, quando analisada de forma intencional, pode se tornar um potente instrumento de investigação, pois convida a criança a observar, descrever, comparar e inferir. A autora afirma que

As ilustrações presentes nos livros de literatura infantil podem constituir-se como verdadeiros cenários de investigação, na medida em que suscitam perguntas, despertam a curiosidade e exigem do leitor a construção de hipóteses sobre o que está em jogo na cena representada. Não se trata apenas de ‘ver figuras’, mas de ler imagens, produzindo significados (Filipe, 2012, p. 107).

Nesse viés, a obra analisada exemplifica essa integração entre o estético e o científico. Suas ilustrações expressivas, ritmadas e minuciosas convidam a criança a observar a natureza com olhar mais atento e investigativo, despertando a curiosidade e o desejo de compreender os ciclos vitais e as relações ecológicas. O texto e a imagem se entrelaçam, possibilitando que o leitor explore simultaneamente o plano da emoção e o da razão.

Aprendemos que mediar a leitura dessa obra envolve o cuidado com o “como” e o “que” se apresenta à criança: a organização do ambiente, o tom da leitura, o tempo de escuta, as pausas para observar as imagens e conversar sobre o que se vê e se sente. Nessa forma de condução, a experiência estética torna-se parte constitutiva da aprendizagem, pois envolve emoção, sensibilidade e criação.

Do ponto de vista conceitual, *Ciclo da Vida* aborda noções centrais da Biologia e da Ecologia: cadeia alimentar, relações tróficas, nascimento, crescimento, reprodução, morte, decomposição, reciclagem de matéria. No entanto, o faz sem explicitar termos técnicos, trabalhando a partir de uma linguagem poética e de imagens simbólicas. Essa opção estilística permite que a obra seja acessível a crianças pequenas e, ao mesmo tempo, ofereça um campo de interpretação para crianças mais



velhas e adultos. A ciência, aqui, aparece mediada pela metáfora, pelo ritmo e pela visualidade. Em vez de apresentar o conteúdo biológico de forma expositiva, o livro convida o leitor a experimentar o ciclo, a perceber-se dentro dele, como parte de uma teia de relações.

Matos e Messeder (2019), ao relatarem a elaboração de um livro infantil com temas sociais e científicos, argumentam que a literatura pode assumir um papel relevante na educação científica ao articular problemas do cotidiano, linguagem literária e reflexão crítica:

O uso da literatura infantil em oficinas de leitura, articulado a temas de interesse dos alunos, constitui-se em uma proposta pedagógica baseada em problemas cotidianos, que tende a desenvolver competências pessoais e sociais e a favorecer uma postura mais crítica perante os problemas relacionados à Ciência, Tecnologia e Sociedade (Matos; Messeder, 2019, p. 73).

No caso da obra *Ciclo da Vida*, embora o foco não esteja em um problema social específico, a obra suscita questões éticas e ecológicas importantes: Por que todos os seres vivos morrem? O que acontece depois da morte? Como os restos de um animal podem ser alimento para outros? Qual é o lugar dos humanos nesse ciclo? Essas perguntas podem desencadear discussões e investigações com as crianças, relacionando o livro a práticas de observação de plantas, de pequenos animais, de sementes e de processos de decomposição.

Essa experiência promove uma forma de pensar que, segundo Vigotski (2007), é fruto da atividade criadora, processo em que a imaginação recria as experiências vividas e gera novos significados. Portanto, os processos de Educação em Ciências para as crianças necessitam reconhecer a magia e o prazer estético como parte do aprendizado, notando que o conhecimento também se constrói pelo sensível. Ao unir imaginação, investigação e saber, promove-se um desenvolvimento integral, em que a ciência é entendida não apenas como explicação racional do mundo, mas como expressão da beleza, da curiosidade, do desejo humano de conhecer e da arte.

A relação entre Educação em Ciências e Literatura Infantil não se limita à aquisição de conceitos; diz respeito também à formação ética, estética e política das crianças. Nesse caso, podemos afirmar que o livro literário é também um objeto cultural que, ao mediar a relação das crianças com o mundo, possibilita diferentes formas de se posicionar diante dele. A forma como a ciência é textualizada nas obras literárias, se como verdade absoluta, se como processo, se como prática humana situada, influencia a maneira como as crianças passam a se relacionar com o conhecimento científico.

Nesses meandros, a obra oferece um exemplo interessante nesse sentido: ao apresentar a vida não como uma hierarquia em que alguns seres vivos valem mais que outros, mas como uma teia de interdependências em que todos os seres vivos, em algum momento, são alimento e são vida, o livro traz uma perspectiva ecológica que desafia visões antropocêntricas e utilitaristas da natureza. Há, portanto, um potencial crítico e emancipatório na forma como a obra convida o leitor a se perceber como parte, e não proprietário, da vida. Essa dimensão se aproxima da ideia de educação crítica em Ciências, defendida por autores que discutem abordagens CTS e questões sociocientíficas.

Portanto, quando a Literatura Infantil se articula a temas como água, alimentação, saúde, biodiversidade e sustentabilidade, contribui para a formação de sujeitos capazes de analisar os impactos das ações humanas sobre o ambiente e de pensar alternativas mais justas e solidárias de relação com o mundo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *Ciclo da Vida* e o diálogo com produções recentes sobre Educação em Ciências e Literatura Infantil permitem afirmar que a articulação entre essas duas áreas constitui um caminho promissor para a formação de crianças curiosas, sensíveis e criticamente engajadas com o mundo em que vivem. Ao articular imaginação e raciocínio, linguagem estética e conceitos científicos, a Literatura Infantil amplia as possibilidades de compreensão dos fenômenos naturais e sociais, promovendo uma alfabetização científica que é, ao mesmo tempo, cognitiva, afetiva e ética. Em vez de reduzir a literatura a “recurso didático”, trata-se de reconhecê-la como linguagem de conhecimento, capaz de mediar relações complexas entre ciência, cultura e vida cotidiana.

A Educação em Ciências na infância, quando articulada à Literatura e à investigação, pode superar práticas fragmentadas e descontextualizadas, abrindo espaço para experiências em que o brincar, o perguntar, o observar e o imaginar ocupam lugar central. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador e co-investigador, organizando contextos em que as crianças são protagonistas na construção de explicações sobre o mundo.

Nesses meandros, a obra analisada exemplifica de modo potente como texto e imagem podem se articular para promover o pensamento ecológico, a percepção de interdependência entre os seres vivos e a valorização da diversidade da vida. Ao apresentar o ciclo como movimento contínuo de nascimento, crescimento, alimentação, morte e renascimento, o livro convida a criança a reconhecer-se como parte dessa trama, desenvolvendo um olhar sensível e respeitoso em relação à natureza. Conclui-se, portanto, que investir em práticas que aproximem Educação em Ciências e Literatura Infantil é apostar em uma instituição escolar que forme leitores do mundo, capazes de pensar cientificamente sem perder a capacidade de se encantar, imaginar e criar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvana Carvalho de; SEDANO, Luciana. **As potencialidades da literatura infantil como recurso didático em ciências: construindo um instrumento de análise.** *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1–22, 2020.

CARVALHO, Ana Carolina; AILINE, Baroukh Josca. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FILIPPE, Rita Isabel Batista da Silva. **A promoção do ensino das ciências através da literatura infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no ensino de ciências.** *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 2, p. 123–140, 2001.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. **Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis.** *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1–22, 2017.



MATOS, Eliane Melo de; MESSEDER, Jorge Cardoso. **Elaboração de um livro infantil com temas sociais: contribuições para educação científica.** *Areté*, Manaus, v. 12, n. 26, p. 72–88, 2019.

MIZIELIŃSKA, Aleksandra; MIZIELIŃSKI, Daniel. **Ciclo da vida.** Tradução de Rodrigo Villela. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha / WMF Martins Fontes, 2019.

OLIVEIRA, Denise Ana Augusta dos Santos; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. **Tendências em pesquisas na aproximação da literatura infantil ao ensino de ciências.** *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 11, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, Denise Ana Augusta dos Santos; MARTINS, Isabel Gomes Rodrigues; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. **A linguagem literária na textualização de discursos sobre questões sociocientíficas na literatura infantil: análise do livro *Um dia, um rio*.** *Revista Thema*, v. 24, n. 2, p. 1–20, 2025.

PEDEGONE, Marília; MORAES, Tatiana Schneider Vieira de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Raciocínio científico na Educação Infantil: uma pesquisa bibliográfica em bases de dados internacionais.** *Revista REAMEC*, Cuiabá, v. 11, n. 1, p. 1–22, 2023.

PIRÔPO, Vanusa Ferreira; BOCCARDO, Lilian. **Alfabetização científica e a literatura infantil: desafios para o ensino da biodiversidade e conservação animal.** In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC, 2017, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ABRAPEC, 2017.

SASSERON, Lúcia Helena; MACHADO, Vitor Fabrício. **Alfabetização científica na prática: inovando na forma de ensinar Física.** São Paulo: Livraria da Física, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** São Paulo: Ática, 2007.



MAIS DE 100 DOSES DE SYLVIA ORTHOF: EU CHOVO, TU CHOVES, NOS SYLVIA ORTHOF...

Mônica Alves Fernandes
(UFES)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever para crianças não é nada fácil. No Brasil, o acervo literário, comparado com outras vertentes, ainda é pequeno. Contudo, a literatura infantojuvenil do Brasil conta com um acervo singular e rico de produções de cunho extraordinário voltadas para o público infantojuvenil. Uma autora de destaque nesse mercado foi, e ainda é, Sylvia Orthof.

Sylvia apresentou obras de caráter inexplicável, as quais abordam temas que vão desde questões políticas, influências culturais brasileiras e a criatividade do universo infantil de forma caricata e particular. Durante sua trajetória, a autora enriqueceu o universo literário com mais de 100 obras. Seus livros variam desde poesias até peças teatrais, que são mais conhecidas e o foco do presente trabalho. Aqui, é importante a compreensão de que:

O teatro infantil pode ser explicado como um teatro cujo destinatário principal é a criança. Assim como a produção de literatura infantil enfrenta um preconceito tradicional, por se dirigir a um público não amadurecido, da mesma forma, o teatro infantil sofre um status de inferioridade, sendo considerado, em muitos setores, como uma arte menor, um estágio por que passam dramaturgos, atores e diretores, com o objetivo de alcançar o teatro adulto. (DUARTE, 2007, p. 51).

Portanto, existe a necessidade de ultrapassar as fronteiras dos preconceitos envolvendo o gênero e destacar as obras ricas em diversidades dos autores brasileiros. Por serem direcionadas ao público infantil, não se pode reduzir a obra a uma mera “bobagem” ou “brincadeira”.

A complexidade que entrelaça a criação de textos voltados para essa faixa etária deve ser explorada de forma que seja reconhecida e encarada como produções significativas, semelhantes a qualquer outra. A forma de criar e brincar com palavras e com temas que não seriam considerados fáceis de inserir na literatura para crianças e adolescentes passa de forma leve nos textos de Sylvia. Em sua obra, “[...] ao divertir, expõe as fragilidades da autoridade autoritária, da mesma forma que desmonta, ridicularizando, costumes e hábitos cotidianos.” (DUARTE, 2007, p. 59).

Sylvia Orthof conseguiu se superar de diversas formas e é uma das autoras brasileiras mais significativas do século XX. O propósito do presente texto é desenvolver aspectos da vida e obra de Sylvia Orthof com um breve histórico, além de destacar alguns trechos de uma de suas obras mais conhecidas, *Eu chovo, tu choves, ele chove...* (2001). Ao comentar a peça teatral, haverá a possibilidade de destacar pontos efetivos que demonstram a alta qualidade e inovação do seu trabalho.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





SYLVIA ORTHOF

O desejável seria iniciar a descrição da sua vida de forma linear, considerando o início de sua jornada com o seu nascimento, mas, com toda a singularidade de suas obras, tal biografia deveria se apresentar de forma diferenciada. Sylvia Orthof Gostkorzewicz foi uma brasileira que, desde muito cedo, teve contato com as mais diversas formas de arte.

No prefácio do livro *Eu chovo, tu choves, ele chove...* (2001), Ana Maria Machado fornece informações sobre a trajetória de Sylvia. Durante seu processo criativo, Sylvia utilizava canções, informações, grafias voltadas para a oralidade, tradições e jargões populares. A inserção de determinados traços em sua escrita proporcionava reconhecimento e pertencimento ao seu público.

A carioca, nascida em 3 de setembro de 1932, produziu durante toda a sua trajetória mais de 100 obras que variam entre peças teatrais, contos e poemas. Como Sylvia conseguiu alcançar tal marca? Talvez possa-se atribuir tal feito ao seu espírito criativo e apaixonado. A virginiana pode ser definida como atriz, diretora, cenógrafa, dramaturga, escritora, desenhista... promovendo e comprovando a multiplicidade de talentos desenvolvidos por Sylvia.

Seus pais eram judeus (fato que a própria ficou sabendo anos depois), artistas. Gertrud Alice Goldberg era pintora/ceramista, e Gerhard Orthof era pintor. Considerando que a arte vinha de berço, sua trajetória ainda foi acrescida de um tio que era artista renomado: Arnold Schoenberg, compositor de música erudita. Todas essas relações proporcionaram que Sylvia, desde tenra idade, pudesse ter contato direto com a arte nas mais diversas formas possíveis.

Na revista *Releitura* (1996), Maria Antonieta Antunes Cunha disserta que Sylvia “[...] representa um estilo de fazer arte em que a correção política, social e ética se harmoniza com a comicidade mais espontânea e uma visão essencialmente otimista (atenção! Eu disse visão, e não cegueira) do mundo.” (CUNHA, 1996, p. 4). Tal assertiva mostra que as obras de Sylvia não eram rasas, mas apresentavam perspectivas diversas que poderiam ser apreciadas para muito além do universo infantil. Cunha ainda acrescenta que “Sua obra oferece incontáveis situações antirracistas, antissexistas, anti muitos preconceitos, assim como apresenta personagens procurando caminhos próprios, questionando na ação as soluções estabelecidas secularmente.” (CUNHA, 1996, p. 4).

Sylvia atuou em outros países, onde teve contato com diferentes formas de arte e práticas artísticas. Em Paris, foi estudante de arte mímica com Marcel Marceau. Ao retornar ao Brasil, trabalhou na TV Record e no Teatro Brasileiro de Comédia, aprimorando suas habilidades artísticas.

Posteriormente, o extremo sul da Bahia se tornou seu próximo ponto de parada. Nova Viçosa se tornou sua casa e berço de mais uma de suas paixões. A artista desenvolveu um dos seus trabalhos mais famosos com o teatro de bonecos, que criava com crianças da comunidade, utilizando palha de milho para modelar os personagens.

Apesar de Sylvia ter feito a passagem precocemente, em 1997, após a estadia na Bahia e o nascimento de sua primeira filha, a artista foi direcionada a desenvolver sua nova vertente artística. A autora desenvolve espetáculos em Brasília e inicia seu longo trajeto no teatro infantil, trabalhando na TV Brasília, assim televisando o teatro de bonecos, e ao mesmo tempo, atuando como contadora de histórias na Rádio MEC. Além de suas duas ocupações, Sylvia também dedicou seu tempo ao desenvolvimento de desenhos que ganharam prêmios com o desenvolvimento de fantasias carnavalescas.



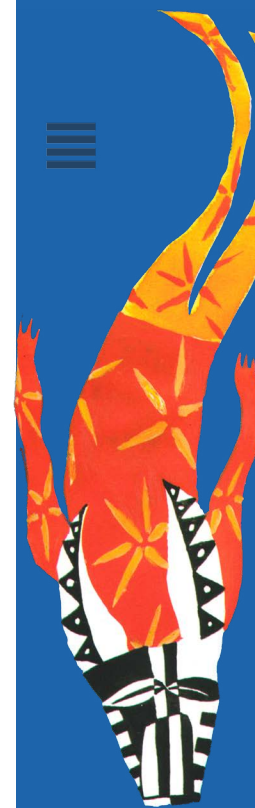
Durante esse período, o Brasil encontrava-se sob regime militar. Sylvia, assim como vários outros artistas, viveu momentos atribulados devido à perseguição e à censura do governo. Sylvia foi afastada do Brasil por ter sido considerada perigosa após tornar-se professora de teatro na Universidade de Brasília e desenvolver atividades voltadas ao público operário, o que acabou sendo considerado uma atividade criminosa.

Com seu posicionamento progressista, no sentido de pensar além do que se vê, Sylvia conseguiu inserir no teatro discussões politizadas. Observa-se que a escrita nunca será isenta da realidade, mesmo que seja voltada ao público infantil e que a mesma seja construída com uma gama de conteúdos envoltos em fantasia. Ao escrever, o autor acaba por, conseqüentemente, influenciar sua obra a partir do tempo e espaço que ocupa, e com Sylvia não foi diferente.

Contudo, além da inserção politizada, Sylvia promovia questões que abriam um leque de discussões que se encontravam para além de sua época, caracterizando uma escrita vanguardista. Sua formação permeou desde cursos de desenho, música, pintura e teatro. É perceptível que a interatividade e a multiplicidade desses elementos estão presentes em todas as obras de Sylvia, quando se considera que “O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.” (SARMENTO, 2004, p. 23). A realidade não deve ser escondida das crianças; a diferença está nas formas como esses assuntos serão abordados na obra, e Sylvia sabia fazer isso com maestria.

Sylvia possui uma estante repleta de prêmios, os quais podemos e devemos destacar.

- 1975 – “Viagem de um Barquinho” – 1º lugar no Concurso Nacional de Dramaturgia Infantil Guairá, do Paraná;
- 1976 – “Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove” - 1º Prêmio de Dramaturgia no Paraná;
- 1978 – “A Viagem do Barquinho” - Prêmio Molière de Teatro;
- 1979 – Espetáculo “A Gema do Ovo da Ema” - Concurso do Serviço Nacional de Teatro;
Conto “O Pé Chato e a Mão Furada” - 1º Concurso Nacional de Contos Infantis do Banco Auxiliar de São Paulo;
- 1982 – “A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda” - Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, na categoria Literatura Infantil;
- 1983 – “Os Bichos que Tive” - Prêmio de melhor livro infantil do ano da APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte);
Prêmio de melhor livro para a criança da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil);
- 1985 – “O Sapato que Miava” - Prêmio de Jornalismo da Abril;
- 1986 – “Os Bichos que Tive” - Certificado de Honra do Ibbby (International Board on Books For Young People);
- 1987 – “Ponto de Tecer Poesia” - Prêmio Odylo da Costa Filho, da FNLIJ;
- 1990 – Adaptação para o teatro pelo grupo Tespis de “O Cavalo Transparente” - Prêmio de melhor espetáculo do ano em teatro infantil da APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte). (OCEANO DE LETRAS, 2012, s.n.).

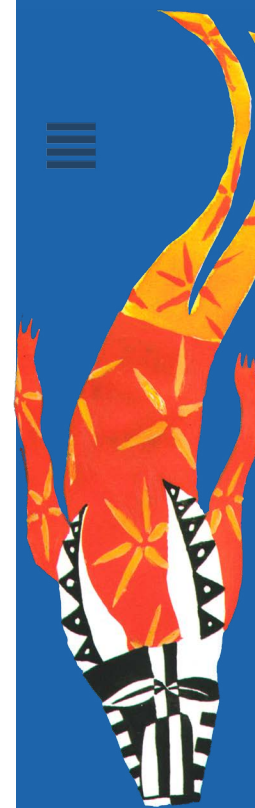


A multiplicidade artística de Sylvia foi tão bem aplicada que se refletiu nos prêmios recebidos. Ainda hoje, a autora é consagrada e suas peças continuam sendo utilizadas e premiadas em todo o Brasil.

O diagnóstico de câncer surgiu alguns anos após Sylvia ter perdido seu companheiro; mesmo assim, ela continuou escrevendo e aumentando seu acervo. Ruth Rocha foi quem a convidou para escrever histórias para a revista *Recreio*, e, desde então, a produção de poesia, teatro e prosa jorrou de tal forma que o número de obras duplicou.

Considerando tal fato, é necessário destacar e divulgar a lista de obras, em ordem alfabética, deixadas pela artista, contendo:

A Barriga de H. Linha; A Bruxa Fofim; A Décima Terceira Mordida; A Fala Lá de Pasárgada e Cabidelim, o Doce Monstrinho; A Fada Sempre Viva e a Galinha-Fada; A Família Eco-Eco; A Garupa e Outros Contos; A Gema do Ovo da Ema; A Limpeza de Teresa; A Luxúria; A Mesa de Botequim e Seu Amigo Joaquim; A Onça de Vitalino A Poesia É uma Pulga; A Rainha Rabiscada; A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda; A Velhota Cambalhota; A Viagem de um Barquinho; Adolescente Poesia; As Aventuras da Família Repinica; As Casas que Fugiram de Casa; As Visitas de Dona Zefa; Ave Alegria; Avoada, a Sereia Voadora; Bagunça Total na Cidade Imperial; Bóia, Bóia, Lambisgóia; Bruzundunga da Silva; Cadê a Peruca de Mozart?; Canarinho, Cachorrão e a Tigela de Ração; Cantarim de Cantará; Chamuscou, Não Queimou; Choque no Roque; Chora Não!; Ciranda de Anel e Céu; Contos de Estimação; Conto com você; Contos da Escola; Contos para Rir e Sonhar; Cordel Adolescente, Ó Xente!; Cropas ou Praus?; Currupaco, Paco e Tal, Quero Ir pra Portugal!; Dita-Cula, a Coruja; Doce, Doce... e Quem Comeu Regalou-se; Dona Lua Vai Casar; Dona Noite Doidona; Dragonice Diz-que-Disse; Duas Histórias de Perna Fina Dumonzito, o Avião Diferente: Passageiro Igual a Gente Enferrujado, Lá Vai o Soldado; Ervilha e o Príncipe; Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove; Eu Sou Mais Eu; Fada Cisco-Quase-Nada; Fada Fofa e a Onça Fada; Fada Fofa e os Sete Anjinhos; Fada Fofa em Paris; Fantasma de Camarim; Faz de Conto; Felipe do Abagunçado; Foi o Ovo? Uma Oval; Folia dos Três Bois; Fraca Fracola, Galinha d'Angola; Galo, Galo, Não Me Calo!; Gato pra Cá, Rato pra Lá; Guardachuvando Doideras; História Avacalhada; História de Arrepiar o Cabelo; História Engatada; História Enroscada; História Vira-Lata; Histórias Curtas e Birutas; João Feijão; Jogando Conversa Fora; Livro Aberto: Confissões de uma Inventadeira de Palco e Escrita; Luana Adolescente, Lua Crescente; Mais-que-Perfeita Adolescente; Malandragens de um Urubu Malaquias; Manual de Boas Maneiras das Fadas; Maria Vai com as Outras; Mas que Bicho Lagarticho; Meus Vários Quinze Anos; Moqueca, a Vaca; Mudanças no Galinheiro, Mudam as Coisas por Inteiro; Nana Pestana; Nem Assim Nem Assado; No fundo do fundo, Lá Vai o Tatu Raimundo; O Cavalo Transparente; O Inspetor Geral; O Livro que Ninguém Vai Ler; O Rei Preto de Ouro Preto; O Sapato que Miava; Os Bichos que Tive: Memórias Zoológicas; Ovos Nevados; Papai Bach, Família e Fraldas; Papos de Anjo; Pé de Pato; Pequenas Orações para Sorrir; Pererê na Pororoca Pinguilim, Voz de Flautim; Pirraça que Passa, Passa Pomba Colomba; Ponto de Tecer Poesia; Puratig, o Remo Sagrado; Que Raio de História!; Que Saracotico!; Quem Acorda Sonha; Quem Roubou o Meu Futuro?; Quincas Plim, Foi Assim; Rabiscos ou Rabanetes; São Francisco Bem-Te-Vi; Saracotico no Céu; Se a Memória Não Me Falha; Se as Coisas Fossem Mães; Se Faísca, Ofusca; Senhor Vento e Dona Chuva; Sonhando Santos Dummont; Sou Miloquinha, a Duende; Tem Cachorro no Salame; Tem Cavalo no Chilique; Tem Graça no Botticelli; Tem Minhoca no Caminho; Tia Anacleta e Sua Dieta; Tia Carlota Tricota e Tricota!; Tia Januária é Veterinária; Tia Libória Conta História; Trem de Pai... Uai!; Tumbune, o Vaga-Lume; Um Pipi Choveu Aqui; Uma Estória de Telhado; Uma Velha e Três Chapéus; Uxa, ora Fada, ora Bruxa; Você viu? Você ouviu?; Vovô Bastião Vai Comendo Feijão; Vovô Viaja e Não Sai de Casa; Zé Vagão da Roda Fina e Sua Mãe Leopoldina; Zoiudo, o Monstrinho que Bebia Colírio. (OCEANO DE LETRAS, 2012, s.n.).



Após uma jornada intensa e interessante, passamos à análise de uma de suas peças premiadas e conhecidas, *Eu chovo, tu choves, ele chove...* (2001).

EU CHOVO, TU CHOVES, NOS SYLVIA ORTHOF...

A obra *Eu chovo, tu choves, ele chove...* (2001) foi o texto teatral responsável pela segunda conquista consecutiva no concurso do Teatro Guaíra. A obra é amplamente conhecida e elogiada pela crítica e passou a ser fornecida pelo Governo Federal através do programa Biblioteca na Escola, no qual a obra serviu de suporte para o presente artigo.

A princípio, a obra sugere que a peça pode ser atuada por 6 personagens que podem se revezar ao longo da trama. Os personagens apresentados no início do texto são:

Chuvisco (fantoche);
Pingo;
Chuveiro;
Tia Nuvem;
Galinha-d'angola;
Sereia;
Ova de Peixe;
Príncipe Elefântico Ovo Bonifácio (objeto);
Sol.

O texto dispõe de algumas informações básicas com sugestões sobre como direcionar a peça, o figurino e o palco. Claro que as indicações não aparecem de forma a ditar regras, mas são sugestões da autora acerca da aplicabilidade da narrativa. Lembra-se aqui que:

A dramaturgia é uma prática flexível e renovada por cada espetáculo e o dramaturgista move-se cada vez mais em territórios diferentes que vão do teatro a performance ou a dança, artes que hoje não partem forçosamente de um texto.
(PAIS, 2004, p. 30).

O personagem central que conduz o espectador/leitor é o Pingo. No início, Pingo busca a liberação do seu chefe para que possa pingar. O personagem caricatural do chefe aparece e se coloca com dificuldade para ouvir e responder às necessidades do empregado. Ao longo da narrativa, as prioridades de Pingo vão mudando de acordo com as demandas exigidas e as situações impostas.

Pingo começa a seguir as instruções do seu chefe para entregar um recado para a Sereia, que era o pedido de casamento. Pingo deveria seguir as informações um tanto confusas para chegar à casa da sereia, onde ele teria que chocar no galinheiro e, através de uma pouca, ele iria encontrar o caminho para o mar. No caminho, ele pega o ovo que quer se casar com a ostra e acaba partindo também para o mar.

Nota-se que a peça apresenta muitas partes musicais com melodias de amplo conhecimento popular. A primeira música é uma paródia de *Ciranda Cirandinha*, que inclusive faz parte da construção do título do livro.

No caminho dessa chuva... ploc!
 Muita história vai chover, na ciranda-cirandinha... ploc!
 Tudo pode acontecer!
 Quando eu chovo, ele chove,
 Quando chove, nos chovemos,
 Somos chuva, somos água,
 Pela nuvem choveremos!
 O anel que tu me deste,
 Quando chove, se derrete,
 O amor que tu me tinhas
 Era chuva de confete!
 Quando eu abro um guarda-chuva,
 Uma história vou chover,
 Quem quiser chover conosco guarda-chuva deve ter!
 (ORTHOF, 2001, p. 9).

Os personagens se dispõem de forma a cantar e encenar ao mesmo tempo, promovendo um ambiente mágico para as crianças e entrelaçando a música com uma melodia e letra parcialmente conhecidas. Ao acessar o conhecimento prévio do espectador/leitor, eles se comportam de forma diferenciada, proporcionando uma ligação com a obra.

Posteriormente o personagem Sol surge e usa uma paródia seguindo a mesma melodia:

Ó ciranda-cirandinha sou o Sol e vou solar
 Neste solo, vou solando, na ciranda, cirandar!
 Sou um sol de brincadeira sol maior eu vou cantar
 Na ciranda-cirandeira eu também quero brilhar!
 O anel que tu me deste
 No verão vira confete pois o
 Sol é muito quente
 E o verão tudo derrete!
 (ORTHOF, 2001, p. 11).

A canção seguinte a ser apresentada é a *Skindô-lê-lê*. Segue-se a melodia, mas a letra é alterada para compor a narrativa da melhor forma.

Oi skindô-lê... lê...
 eu também quero chover! Oi skindô-lá-lá!
 nesta chuva quero entrar!
 Eu chovi num garotinho do colégio militar o diabo do garoto não queria se molhar!
 Oi skindô-lê-lê [...]

 Oi skindô-lê-lê-lá-lá!
 Oi skindô-lê-lê nesta chuva quero entrar!
 Sete e sete são quatorze três vez sete vinte e um tenho sete pingos d'água
 mas só vou chorar com um!
 (ORTHOF, 2001, p. 16).



Mediação Literária:
 Literatura infantil e juvenil e
 outras áreas do conhecimento





Ao longo da narrativa, Sylvia consegue incluir assuntos considerados especificamente do universo adulto. O mito da galinha d'angola, que supostamente diz "estou fraca", projeta a marca da oralidade. A associação da "queixa" da galinha é apresentada pela própria personagem, que é hipocondríaca. Esse fato é colocado de forma explícita e ainda acompanha a canção envolvida na cena.

A canção faz referência a um tipo de dança portuguesa. A música se desenvolve utilizando o fado para representar as necessidades da galinha. Arelado a esse fato, uma música foi escolhida para demonstrar a enfermidade da galinha.

Tô fraca, tô fraca, fracola reumática e resfriada
já tive uma asa quebrada pois sou a Galinha-d'Angola!
Tô fraca, tô fraca, fracola, adoro ficar doente,
adoro ter dor de barriga, só não posso ter dor de dente!
(ORTHOF, 2001, p. 20-21).

Outra canção muito conhecida que aparece é a do elefante "Um elefante incomoda muita gente... Dois elefantes incomodam muito mais! etc." (ORTHOF, 2001, p. 33). O *Meu limão, meu limoeiro* se apresenta como outra canção difundida pela cultura popular.

Escovão, enceradeira, ai, quanto chão tem o mar?
Ai, que tanta trabalhadeira, tanto chão pra encerar!
Quem tem amores não dorme
nem de noite, nem de dia,
dá tantas voltas na cama,
como um peixe n'água fria
Neste mar eu limpo a areia até a areia brilhar
pois eu sou arrumadeira de toda a areia do mar!
(ORTHOF, 2001, p. 25-26).

O uso de marcas da oralidade estão presentes em seus textos. Nos títulos de algumas obras apresentadas anteriormente marcam bem essa característica da autora como *Trem de Pai... Uai!* e *Cordel Adolescente, Ó Xente!*. Em *Eu chovo, tu choves, eles chovem... (2001)* pode-se observar uma constante no uso de marcas e falas da oralidade, como quando o Pingo expressa "[...] Puxa, que companheiro de chuva que eu fui arrumar pra chover no molhado!" (ORTHOF, 2001, p. 20).

O uso de onomatopeias também é característico das marcas da oralidade, como: "[...] **pon**³... **pon**... **pon**...[...]" (ORTHOF, 2001, p. 14); "[...] **Ploc! Ploc!**[...]" (ORTHOF, 2001, p. 16); "[...] mas essas criadas de hoje não querem trabalhar... **cri, cri, cri, cri!**" (ORTHOF, 2001, p. 21); "**Ui... ai...ui...ai...ai...ui...ai...**[...]" (ORTHOF, 2001, p. 23). A galinha, como mencionado previamente, começa a dizer que está fraca devido a uma marca do som que emite traduzido para o português como "[...] Tô fraca...tô fraca [...]" (ORTHOF, 2001, p. 17).

Ditados populares e algumas alterações dos mesmos são colocados no texto de Sylvia em colocações inteligentes e criativas: "Mas que chuarada maluca, tá todo o mundo **lelé da cuca?**" (ORTHOF, 2001, p. 25); "É uma dança antiga... do tempo em que **chovia canivete!**" (ORTHOF, 2001, p. 27); "Noiva de **marré-marré-marré!**" (ORTHOF, 2001, p. 27); "Eu sou o Ovo Bonifácio que resolveu **entrar na**

3 Destaque nosso.



chuva e se molhar..." (ORTHOFF, 2001, p. 28); "**Vão tomar banho! Vocês atrapalham minha chuva!**" (ORTHOFF, 2001, p. 29); "[...] Somos uma história, **sem pé nem cabeça!**" (ORTHOFF, 2001, p. 31).

Desmistificando fatos comuns como a comumente ideia, inclusive difundida por contos brasileiros, acerca do canto envolvente das sereias, Sylvia mais uma vez quebra paradigmas. Na narrativa a sereia não apresenta esse talento e diz "Toda a sereia canta, não é? Mas como eu sou desafinada, quem canta por mim é a Ova de Peixe! [...]" (ORTHOFF, 2001, p. 22). Em outra obra *O cavalo transparente* (2003), Sylvia também desmistifica a imagem engessada da sereia quando apresenta uma personagem:

Aparece uma sereia muito gorda e caricata, toda prateada e descabelada. Usa rabo de peixe, preso como um avental, penhoar de lamê cor-de-rosa, com fios de prata, enorme cabeleira verde, com rolos de bóbis prendendo as mechas, como se estivesse enrolando o cabelo e tivesse sido interrompido. Algumas mechas ainda estão soltas. Na mão, a Sereia segura um espelho como qual projeta cintilações. (ORTHOFF, 2003, p. 32-33).

Contudo, nota-se que "[...] o teatro infantil de Sylvia Orthof se vale do cômico e do ridículo, para desmontar estereótipos, questionar o mundo dos adultos, a autoridade constituída e as instituições, inclusive a escola." (p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas neste estudo mostram que a literatura e o teatro infantojuvenis, longe de serem produções menores ou simplificadas, possuem alta complexidade estética, temática e discursiva. A análise da carreira e das obras de Sylvia Orthof ajuda a entender como seu teatro desafia os preconceitos históricos do gênero, combinando humor, ludicidade e crítica social de forma criativa e sensível. Ao abordar temas políticos, culturais e comportamentais, ela cria textos que valorizam a inteligência do público infantil, estimulando o pensamento crítico e a imaginação, enquanto questiona normas e hierarquias presentes na vida social.

Dessa maneira, ao analisar a peça *Eu chovo, tu choves, ele chove...* (2001), é possível reconhecer a originalidade e a importância do teatro de Sylvia Orthof no contexto da dramaturgia brasileira. Sua escrita, marcada pelo jogo com a linguagem e pela desconstrução de padrões autoritários, reafirma o teatro infantil como espaço de formação estética, ética e cultural. Assim, fica claro que a obra de Sylvia Orthof ocupa uma posição essencial na literatura brasileira do século XX, contribuindo para valorizar o teatro infantojuvenil e ampliar as possibilidades expressivas direcionadas às crianças, que devem ser vistas como leitoras e espectadoras críticas.

BIBLIOGRAFIA:

CIDADE DE SÃO PAULO. **BIOGRAFIA DA PATRONESSE SYLVIA ORTHOF**. São Paulo. 09:56 08/10/2008. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/sylviaorthoff/index.php?p=5380>. Acesso em outubro de 2023.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Sylvia Orthof**. RELEITURA. Sylvia Orthof tecendo a palavra e ato. Belo horizonte. Dezembro de 1996. Nº 9. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/revista_releitura_v9.pdf> . Acesso em outubro de 2023.



ORTHOF, Sylvia. **Eu chovo, tu choves, eles chovem...** Uma peça teatral de Sylvia Orthof. Apresentação de Ana Maria Machado. Ministério da Educação. FNDE. Biblioteca na escola. São Paulo, 2001.

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). "**As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**", in M.J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (Coord.), Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa. (9-34).

PAIS, Ana. O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas. Lisboa: colibri, 2004.

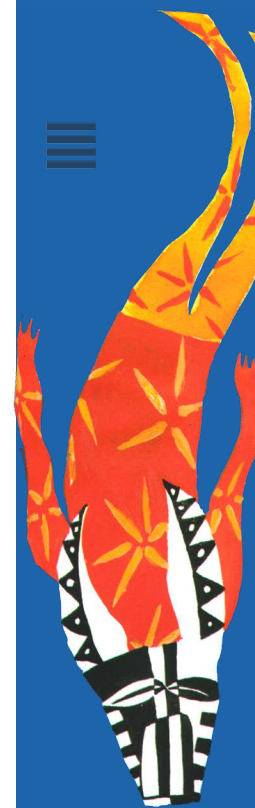
SYLVIA Orthof. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4690/sylvia-orthof>. Acesso em: 31 de outubro de 2023.

OCEANO DE LETRAS. Sylvia Orthof (1932-1997). 10 de Julho de 2012. 22:51. Disponível em: <<https://nuh-taradahab.wordpress.com/2012/07/10/sylvia-orthof-1932-1997/>>. Acesso em outubro de 2023.

ORTHOF, Sylvia. **O cavalo transparente**. Ilustradora: Suppa. 1ª edição. Coleção literatura em minha casa. São Paulo, quinteto editorial, 2003.

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





NARRATIVAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS EM DIÁLOGO: O CIÚME COMO EIXO TRANSDISCIPLINAR

Adriana Jesuino Francisco

*Programa Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista – Unesp
Bolsista Capes*

Renata Junqueira de Souza

*Programa Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista – Unesp*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura, por sua natureza plural, configura-se como uma área do conhecimento capaz de contemplar uma realidade multidimensional, estruturada em diferentes níveis. Compreendemos a importância de que o conhecimento advindo do estudo de obras literárias assumam uma abordagem transdisciplinar, haja vista que a literatura mantém uma relação intrínseca com o mundo em que vivemos, ao abordar elementos do cotidiano de distintos contextos, como tempo, espaço, cenários, tipos de personagens, culturas, entre outros.

Essa perspectiva nos convida a repensar as formas de como produzir e organizar o saber, buscando ampliar o olhar para além das fronteiras disciplinares. O trabalho pedagógico orientado por uma visão transdisciplinar se desenvolve a partir da apreensão dinâmica de múltiplos níveis de realidade, que se manifestam simultaneamente. Em contrapartida, a aula estruturada sob um enfoque estritamente disciplinar tende a restringir-se a uma única dimensão da realidade. Nicolescu (1999, p. 54), afirmar que “[...] as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagônicas, mas complementares”, concepção fundamental para a análise da obra literária em sala de aula, uma vez que possibilita explorar tanto os aspectos específicos de um texto quanto suas articulações com o mundo.

Por sua vez, a obra literária, ao narrar fatos, eventos, sentimentos e ideias, bem como ao representar artisticamente diferentes situações, possui, em razão de sua natureza essencialmente transdisciplinar, a capacidade de ampliar a formação escolar e social dos alunos (Cosson, 2009).

A questão norteadora que subsidiou a escrita deste texto fundamenta-se no argumento de Candido (2011), segundo o qual o equilíbrio social depende do acesso da população à literatura, visto que esta provoca inquietações ao explicitar problemas de ordem social, econômica e política. Tomamos como referência a afirmação do crítico literário de que “o processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo” (Candido, 2011, p. 6), aspecto que reforça o papel da literatura na formação integral do sujeito.

Sendo assim, o objetivo deste texto é estabelecer uma relação dialógica entre as obras: *Ciumento de Carteirinha* (2006), de Moacyr Scliar, e *Dom Casmurro* (2011), de Machado de Assis, evidenciando elementos de intertextualidade entre uma obra contemporânea e uma clássica. A escolha por essas



obras justifica-se por dois motivos: 1) ambas elegem o ciúme como eixo estruturante da narrativa, possibilitando a análise de como esse tema é configurado literariamente em contextos históricos distintos; e 2) ambas permitem a articulação do tema ciúme com outros campos do saber, favorecendo uma abordagem de caráter transdisciplinar no contexto escolar.

Este trabalho estrutura-se da seguinte forma: inicialmente, apresentamos as contribuições de Moacyr Scliar para o campo da literatura, bem como os aspectos temáticos e narrativos da obra *Ciumento de Carteirinha* (2006). Na sequência, analisamos, brevemente, a intertextualidade entre as obras clássica e contemporânea e, por fim, abordamos possibilidades para o ensino transdisciplinar em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir do tema ciúme.

A SINGULARIDADE ESTÉTICA NA LITERATURA JUVENIL DE MOACYR SCLiar

Desde a infância, Moacyr Jaime Scliar (1937-2011) dedicou-se à escrita de textos ficcionais, sendo, inclusive, premiado em contextos escolares e em círculos culturais. Sua trajetória literária foi fortemente influenciada pelo ambiente familiar: sua mãe, professora primária, incentivava-o por meio da aquisição de livros, enquanto seu pai, proprietário de uma fábrica de móveis, presenteou-o, em um Natal, com sua primeira máquina de escrever.

Médico e escritor, Scliar construiu uma trajetória marcada por significativas contribuições à literatura. Eleito membro da Academia Brasileira de Letras em 2003, sua produção abrange mais de setenta títulos, contemplando variados gêneros, do romance à crônica, do ensaio à literatura infantil e juvenil. Recebeu inúmeros prêmios, entre os quais se destaca o Prêmio Jabuti, conquistado em 1988, 1993, 2000 e 2009, além de outras distinções relevantes. É considerado um dos mais importantes escritores brasileiros contemporâneos, com diversas obras traduzidas em vários idiomas.

Scliar dedicou-se a entreter e a encantar leitores de todas as idades, especialmente o público jovem. Para o autor, escrever é “antes de mais nada uma excitante descoberta, um ato de alegria. Não consigo aceitar um texto carrancudo; para mim, o humor, a fantasia, a emoção são componentes essenciais da ficção” (Scliar, 2007, p. 111). Além disso declara:

[...] continuo pensando no jovem escritor que fui. E é por isso que gosto de escrever para gente jovem; a juventude é a fase da vida em que um livro pode mudar a cabeça da gente. Livros fizeram a minha cabeça. Espero que os meus façam a cabeça de meus leitores (Scliar, 2007, p.112).

Com uma produção vasta e diversificada, Scliar abordou temas relevantes para o público Infantil e juvenil, como a busca da identidade, as relações afetivas, a amizade, o namoro, os conflitos familiares e escolares, além de questões ambientais, sociais, históricas, profissionais, de saúde e esportivas.

A narração em primeira pessoa, predominante em suas obras, constitui um recurso que contribuiu para aproximar o leitor da história e das personagens. Os ambientes das narrativas, em geral, são familiares ao público leitor, o que possibilita a identificação com os cenários e o reconhecimento de aspectos de sua própria vida nas histórias narradas.

Esse reconhecer-se em um texto escrito corresponde, segundo Harvey e Goudvis (2008), a uma estratégia de leitura denominada *conexão*, neste caso, entre o texto e o leitor, por meio da qual o



leitor relaciona suas próprias experiências às temáticas abordadas. Nesse sentido, o sujeito recorre aos elementos de sua vivência para construir sentidos. Como afirmam Souza e Giroto (2010, p. 14):

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

Essa aproximação possibilita a criação de um espaço de diálogo entre textos e as experiências do leitor, estimulando o jovem a reconhecer-se no ato da leitura e a perceber que a literatura pode propiciar verdadeiros “encontros”, nos quais fantasia e realidade se entrelaçam. A relevância dessa proximidade é explicitada por Vygotsky (2010, p. 16), ao afirmar que “[...] toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem [...]. A fantasia não está contraposta à memória, mas nela se apoia e dispõe seus dados em novas combinações”.

Assim, ao relacionar a obra literária às experiências concretas dos leitores, cria-se um terreno fértil para a atribuição de sentidos ao texto, o estabelecimento de conexões afetivas e cognitivas e a compreensão da literatura não como um objeto distante, mas como parte significativa de seu próprio mundo e de sua formação humana.

Em *Ciumento de Carteirinha*, Scliar reelabora um novo romance a partir de sua compreensão sobre *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, declarando que:

Machado de Assis é o grande guru dos escritores brasileiros. *Dom Casmurro* é sem dúvida o mais popular de seus livros. Em primeiro lugar fala de uma coisa universal, pela qual todos passamos em algum momento de nossas vidas: o ciúme. [...] Em tudo isto há uma lição importante: precisamos conhecer a nós mesmos. Precisamos saber quando estamos agindo de maneira racional e quando somos movidos por impulsos que não conseguimos controlar (Scliar, 2006, p. 129-130).

O depoimento de Scliar evidencia não apenas sua admiração por Machado de Assis, mas também a relação dialógica que estabelece com *Dom Casmurro*, ao eleger o ciúme como eixo central para aproximar a obra *Ciumento de Carteirinha* do clássico machadiano. Tal escolha se justifica pelo caráter universal desse sentimento, que permite um confronto mediado entre a obra de Machado e a realidade vivida pelas personagens jovens em *Ciumento de Carteirinha*.

ASPECTOS TEMÁTICOS E NARRATIVOS DE CIUMENTO DE CARTEIRINHA

A obra *Ciumento de Carteirinha* (2006) integra a coleção *Descobrimos os Clássicos*, da Editora Ática, e estabelece um diálogo direto com temáticas presentes na ficção machadiana. Essa coleção reúne renomados escritores que produzem meta-histórias com o objetivo de realizar releituras de obras clássicas, articulando-as a narrativas envolventes, linguagem acessível e temas contemporâneos. Desse modo, além de favorecer a ativação dos conhecimentos prévios, a coleção possibilita ao jovem leitor perceber que os clássicos não são, necessariamente, de difícil acesso, desde que se disponha de um repertório de leitura construído progressivamente.

Ao experimentar um texto literário com alunos de qualquer segmento escolar, é fundamental que o professor mediador de leitura, contextualize o autor, a temática e o período histórico em que a



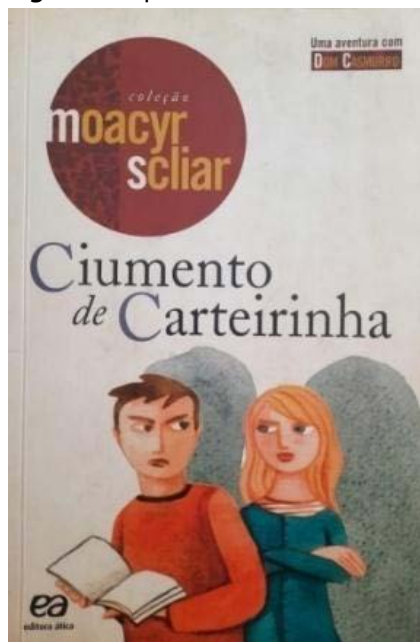
narrativa foi produzida, bem como destaque a relevância da análise dos elementos paratextuais, os quais auxiliam significativamente para construção de sentidos no processo de leitura.

A narrativa de *Ciumento de Carteirinha* é construída em primeira pessoa, sob a perspectiva de Francesco, conhecido como Queco, que rememora uma aventura vivida há doze anos. Do ponto de vista do projeto gráfico, o livro é composto por capítulos, cada um deles acompanhado de vinhetas que antecipam elementos da história. O texto é bem distribuído com espaços entre linhas, presença de ilustrações e escolha de fonte tipográfica que favorecem um percurso de leitura visualmente agradável.

Na capa, observa-se a representação de um casal de jovens disposto em destaque, ocupando pouco menos da metade da página, e atua como paratexto que antecipa a temática central da narrativa. O garoto, posicionado à frente da moça, exibe um olhar desconfiado, enquanto ela, com braços cruzados, demonstra descontentamento, elementos visuais que sugerem tensão e conflito afetivo.

Na quarta capa, aparece uma vinheta do mesmo jovem, porém, segurando uma máquina fotográfica, com vários envelopes de cartas espalhados ao redor. O olhar do garoto permanece inalterado, e os elementos que compõem a ilustração reforçam a inferência de dúvida e hesitação, como se confere nas Figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1. Capa



Fonte: Scliar (2006)

Figura 2. Quarta capa



Fonte: Scliar (2006)

A temática central de *Ciumento de Carteirinha* incide sobre as relações afetivas, como o amor, a amizade, as relações sociais e a busca pela identidade. A linguagem da obra é marcada pelo uso de expressões coloquiais e por um vocabulário característico do universo juvenil. Os acontecimentos se desenvolvem na cidade de Itaguaí, no estado do Rio de Janeiro, e têm como cenários a escola José



Fernandes da Silva, a casa da família de Queco, salas de aula, a prefeitura da cidade, a praça municipal e o salão paroquial da igreja do bairro.

A trama se desenrola quando Queco e mais três amigos - a simpática e espontânea Júlia; Vitório, um jovem contestador que defende seus próprios direitos e dos colegas; e Nanda, uma garota inteligente e organizada - inscrevem-se em um concurso inspirado no romance *Dom Casmurro*. O objetivo do quarteto é arrecadar fundos para a reconstrução do colégio por meio de uma competição escolar, na qual as equipes participantes devem analisar o romance machadiano e reunir argumentos para julgar a enigmática Capitu, buscando comprovar ou refutar as suspeitas de traição nutridas por seu marido, Bentinho.

Paralelamente, ao iniciar a leitura do romance de Machado de Assis, Queco passa a identificar-se com Bentinho, pois acredita que Júlia, sua namorada, esteja traindo-o com Vitório, colega da equipe. Essa situação evidencia a conexão entre texto e leitor, uma vez que, ao imaginar uma traição, o protagonista projeta suas próprias vivências na narrativa machadiana.

A mediação da leitura da obra clássica é realizada por Jaime, professor de literatura, que compartilha com o quarteto suas experiências como leitor e testemunha que “a gente aprende muita coisa com a leitura, muita coisa que vai nos ajudar vida afora. [...] livro bom é aquele que emociona que diverte e que ensina a gente a viver” (Scliar, 2006, p. 9).

Na obra de Scliar, o papel do professor Jaime aproxima-se do de muitos docentes que promovem debates, jogos e outras atividades com o intuito de despertar nos alunos o interesse pela leitura de clássicos. Em outros contextos, professores recorrem a estratégias distintas, como, por exemplo, a leitura de uma obra contemporânea inspirada em um texto canônico. Nesse sentido, *Ciumento de Carteirinha* configura-se como uma alternativa pertinente para estimular a aproximação do leitor com *Dom Casmurro*, conforme aponta Petit (2009, p. 140):

É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como todas as atividades de sublimação. Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos dos livros, outros estão ali ao meu lado: [...] outros leitores do livro, [...] os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que poderia recomendar. [...] Sozinha, sou muito povoada dentro de mim mesma.

Petit (2009) ressalta o valor do compartilhamento de leituras e da possibilidade de imaginar outros leitores da obra. Nesse contexto, o mediador da leitura *Ciumento de Carteirinha* e de *Dom Casmurro* poderá, inicialmente, apropriar-se de ambas as obras e identificar pontos de inflexão para a reflexão, considerando o diálogo intertextual entre as narrativas, o caráter transdisciplinar do tema ciúme e as especificidades da linguagem adotada por cada autor.

INTERTEXTUALIDADE ENTRE O CONTEMPORÂNEO E O CLÁSSICO: UM MESMO TEMA EM QUESTÃO

Em *Ciumento de Carteirinha* (2006), o leitor se depara com trechos reproduzidos na íntegra de *Dom Casmurro*, obra que serve de base à narrativa. Essa abordagem textual, adotada por Scliar e pelos demais autores da coleção *Descobrimos os Clássicos*, permite ao jovem leitor não apenas entrar em



contato com textos canônicos, mas também reconhecer o estilo narrativo e a linguagem dos escritores consagrados da literatura brasileira. Ressaltamos que as obras da coleção não se configuram como releitura das que as inspiraram.

Enquanto Machado de Assis retrata o ciúme no universo de personagens adultos, inseridos em um contexto histórico bastante distinto, Scliar aborda esse sentimento a partir da vivência de jovens protagonistas em *Ciumento de Carteirinha*. Assim, ao dialogar com *Dom Casmurro*, publicado pela primeira vez em 1899, Scliar atualiza a problemática do sentimento ciúme, reinterpretando-a à luz das experiências contemporâneas desses jovens leitores, ao mesmo tempo em que reafirma o caráter humanizador da literatura.

Para exemplificar a aproximação temática, elaboramos um quadro comparativo entre *Dom Casmurro* e *Ciumento de Carteirinha*.

Quadro 1. Aproximação entre as obras: clássica e contemporânea

Aspectos	<i>Dom Casmurro</i>	<i>Ciumento de Carteirinha</i>
Público-alvo	Leitor adulto (século XIX)	Público juvenil
Narrador	Bentinho, narrador em 1ª pessoa, memorialista, possivelmente não confiável.	Queco, narrador em 1ª pessoa, memorialista, com tom irônico e contemporâneo.
Tema central	Ciúme conjugal e ambiguidade quanto à suposta traição.	Ciúme juvenil, insegurança afetiva e diálogo com o clássico.
Construção do ciúme	Progressiva, psicológica, marcada por ambiguidade.	Construção direta, em diálogo explícito com o texto machadiano.
Foco narrativo	Interioridade, memória e autojustificação.	Cotidiano adolescente e releitura crítica.
Intertextualidade	Texto fonte da problemática do ciúme.	Diálogo crítico com a narrativa machadiana.
Desfecho	Ambíguo.	Tomada de posição a partir da experiência juvenil.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O quadro comparativo evidencia que, embora *Dom Casmurro* (escrito em 1899) e *Ciumento de Carteirinha* (2006) pertençam a distintos contextos sociocultural, histórico e estético ambas as obras convergem na tematização do ciúme como experiência subjetiva marcada pela instabilidade e pela dúvida. Em Machado de Assis, o ciúme assume contornos psicológicos complexos, articulando-se à memória, à autojustificação e à ambiguidade narrativa, o que conduz o leitor a problematizar a confiabilidade do narrador e a própria noção de verdade. Já na obra de Moacyr Scliar, o sentimento é reelaborado no contexto juvenil, por meio de linguagem acessível e de tom irônico, aproximando o clássico do leitor contemporâneo.

Essa aproximação entre as obras literárias pode ser compreendida pelo conceito de intertextualidade. Nesse sentido, Genette (2010) destaca que a abordagem intertextual se configura como um diálogo entre textos, tanto em sentido restrito quanto em sentido amplo, caracterizando-se pela presença efetiva de um texto em outro. Para exemplificar, apresentamos um excerto com a fala do professor Jaime:

Quero apresentar a vocês uma obra-prima. Um clássico da literatura brasileira. Muitos jovens ficam com um pé atrás quando se fala em clássico, e na nossa turma isso era comum: clássico é literatura do passado, diziam vários meus colegas, é coisa superada, fora de moda.

Para Jaime essa atitude não passava de preconceito; grandes clássicos, sustentava ele, podem resultar em leitura prazerosa. Vou mostrar a vocês este livro sensacional. O estilo do autor é inconfundível, é marca registrada (Scliar, 2006, p. 12)

A citação evidencia a importância do professor como mediador da leitura, pois sua intervenção problematiza concepções reducionistas sobre os clássicos e favorece a construção de uma relação mais significativa e prazerosa com a literatura.

Logo em seguida, o professor Jaime lê para os alunos um trecho de *Dom Casmurro*, com o objetivo de levá-los a reconhecer o estilo de escrita de Machado de Assis, considerado por ele inconfundível e uma verdadeira marca registrada.

Uma noite destas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei no trem Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu. Cumprimentou-me, sentou-se ao pé de mim, falou da lua e dos ministros, e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos pode ser que não fossem inteiramente maus (Scliar, 2006, p.12; Assis, 2011, p. 13).

Dessa forma, a presença do texto machadiano na narrativa contemporânea não apenas homenageia o clássico, mas também revela como a mediação docente possibilita aos alunos reconhecerem marcas estilísticas e perceberem a atualidade da obra, reafirmando a literatura como espaço de diálogo entre tempos, autores e leitores.

Assim, demonstraremos, a seguir, alguns excertos de *Ciumento de Carteirinha* que abordam o ciúme e dialogam diretamente com *Dom Casmurro*. Ressaltamos que as citações da obra original são lidas e analisadas pelo quarteto ao longo da narrativa.

O quarteto inicia a discussão ao ler as memórias de Bentinho acerca de sua adolescência com Capitu: “Com que então eu amava Capitu, e a Capitu a mim?” (Scliar, 2006, p. 42; Assis, 2011, p. 30). A partir dessa leitura, passam a conhecer detalhes da convivência de ambos: “Capitu chamava-me às vezes bonito, mocetão, uma flor, outras vezes pegava-me nas mãos para contar-me os dedos. E comecei a recordar esses e outros gestos e palavras, o prazer que sentia quando ela me passava as mãos pelos cabelos [...]” (Scliar, 2006, p. 43; Assis, 2011, p. 30-31).

Em seguida, Queco leva o livro para casa e dá continuidade à leitura. Neste momento, torna-se relevante destacar sua interação com a obra, pois ele passa a elaborar suas próprias hipóteses e inferências sobre o romance de Capitu e Bentinho e declara: “Fiquei comovido quando o personagem diz que, escrevendo, seu objetivo era “atar as duas pontas da vida e restaurar na velhice a adolescência”. Ou seja: o cara era *Dom Casmurro*, mas ele era também o Bentinho” (Scliar, 2006, p. 41; Assis, 2011, p. 14). E continua:

Confesso que fiquei com um nó na garganta lendo esta passagem. E fiquei com nó na garganta por causa da simplicidade, da ingenuidade do Bentinho. Angelical Bentinho, santo Bentinho! Que contraste entre o menino e aquela menina do século XIX e as coisas que via todos os dias na tevê: a violência, a brutalidade, o sexo escancarado! E que contraste, também, entre Bentinho de quinze anos e o Dom Casmurro, entre o menino ingênuo e o velho amargurado! (Scliar, 2006, p. 43-44).

Já no momento da leitura entre amigos, ao discutirem se Capitu traiu ou não Bentinho, são mencionados trechos da obra clássica, conforme se observa no excerto a seguir.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento



Essa não, Nanda. Essa não. Nada do que você falou aconteceu. A Capitu não teve caso nenhum com o Escobar, não ficou grávida dele. É ciúmes do Bentinho, ponto. O Machado mesmo diz que o cara está dominado por “um sentimento cruel e desconhecido, o puro ciúme”. Palavras do autor, não minhas. Ele vai mais adiante e diz...

Consultou o caderno:

- Diz o seguinte: “Tive tais ciúmes pelo que podia estar na cabeça de minha mulher, não fora ou acima dela”. Ou seja, o cara tem ciúmes até do pensamento da mulher, Nanda! O Vitório tem razão: é completamente perturbado, o tal Bentinho! Ele tem ciúmes “de tudo e de todos”; palavras dele, hein? Palavras dele, não minhas (Scliar, 2006, p. 66; Assis, 2011, p. 178-188).

Eles continuam a leitura, observando o comportamento de Bentinho ao confessar que, “um vizinho, um par de valsa, qualquer homem, moço ou maduro, me enchia de terror e desconfiança” (Scliar, 2006, p. 66; Assis, 2011, p. 188).

Em determinado momento da leitura em grupo, Queco afasta-se do quarteto em razão de seu intenso ciúme por Júlia e, como consequência de suas fantasias e conflitos, passa a incriminar Capitu, chegando a forjar provas de que ela realmente traiu Bentinho. No dia do julgamento da tão esperada disputa cultural, Queco expõe seus sentimentos e emoções provocados pela leitura machadiana com tanto fervor que convenceu os demais participantes do concurso de que Capitu traiu Bentinho:

Durante meses li e discuti com meus colegas o romance de Machado de Assis, em busca de conclusões e de provas que apoiassem essas conclusões. [...] E mudei de idéia (sic) por causa da apresentação do Francesco Formoso de Azevedo. Ele não disse o que achava do livro, ele descreveu os sentimentos e as emoções que Dom Casmurro provocou nele. E, meus amigos, acho que assim correspondeu ao sonho de todo escritor que quer, antes de mais nada, mobilizar seus leitores e fazer com que vivam intensamente a história (Scliar, 2006, p. 125).

Como podemos constatar nos excertos citados, os próprios alunos, jovens leitores da obra machadiana, reconhecem aspectos de suas vidas nas narrativas que leem, pois “[...] fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas” (Giroto; Souza, 2010, p. 67).

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1989) enfatizava a importância de considerar as realidades sociais dos alunos, suas experiências e seus saberes, para que a educação se torne, de fato, significativa e relevante. Assim, tais aspectos devem ser respeitados no momento da mediação literária, uma vez que articulam diretamente ao processo de aprendizagem e à formação do leitor.

O TEMA CIÚME NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR EM SALA DE AULA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Neste texto, conforme mencionado anteriormente, utilizamos o tema ciúme para exemplificar possibilidades de ensino transdisciplinar em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, consideramos ser relevante apresentar duas questões que tratam diretamente desse sentimento, frequentemente compreendido como universal: 1) *Você se identificou com alguma personagem? Se sim, com qual e por quê?* 2) *Conhece alguém que passou por alguma situação semelhante à de alguma personagem do livro? Quem?*





Escolhemos a perspectiva transdisciplinar por compreendermos seu caráter dinâmico na apreensão de múltiplos níveis de realidade, os quais podem ser abordados e discutidos na sala de aula, em diferentes contextos disciplinares.

A seguir, destacamos alguns exemplos de abordagem transdisciplinar a partir da temática ciúme.

- Na disciplina de Sociologia, podem ser propostas análises, por exemplo, de como as normas sociais e os papéis de gênero influenciam a expressão do ciúme e de como esse sentimento pode levar à violência doméstica e ao isolamento social.
- Em diálogo com a Psicologia, podem ser discutidos os efeitos do ciúme na autoestima, na ansiedade e na depressão.
- No âmbito da Antropologia, podem ser realizadas pesquisas e promovidos debates acerca de como o ciúme se manifesta em diferentes culturas e sociedades. Com o apoio da Biologia Evolutiva podem ser problematizadas as possíveis bases biológicas do comportamento ciumento, buscando refletir se o crime passional constitui uma conduta moldada predominantemente pelo ambiente social ou se há disposições oriundas do passado evolutivo que contribuem para manifestações patológicas do ciúme.
- Na Literatura e nas Artes, podem ser explorados aspectos de como o ciúme é retratado em obras que abordam temas como relacionamentos abusivos e obsessão. No campo da literatura, podemos citar algumas obras clássicas, como: *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis, *Otelo, o Mouro de Veneza* (1622), de William Shakespeare, e *O Morro dos Ventos Uivantes* (1847), de Emily Brontë. Entre as obras contemporâneas, destacamos: *Fazendo meu filme* (2008), de Paula Pimenta, *Confissões de uma garota excluída* (2016), de Thalita Rebouças, *Ciumento de Carteirinha* (2006) e *Manual da paixão solitária* (2008), ambos de Moacyr Scliar.

Diante do exposto, observa-se que, quanto maior o repertório de leitura do professor, maiores serão as conexões estabelecidas e proporcionadas aos alunos, tendo em vista que a concepção de ensino de literatura aqui adotada é de natureza transdisciplinar. Nessa perspectiva, entendemos ser possível dar continuidade a essa proposta de trabalho por meio da articulação com os pensamentos de Spinoza (2015) e Schopenhauer (2001), os quais apresentam concepções distintas acerca do ciúme. Tal abordagem pode contribuir para que os jovens compreendam melhor seus próprios sentimentos e atitudes, bem como problematizem fenômenos sociais, como o feminicídio, sob a perspectiva sociológica, histórica e de gênero.

Enquanto Spinoza (2015) classifica o ciúme como um sentimento não puro, composto volátil e de difícil administração, resultante da combinação entre amor, ódio, tristeza e inveja, Schopenhauer (2001) afirma que o amor é um mal necessário. O equívoco, segundo o filósofo, estaria em esperar excessivamente desse sentimento e em acreditar que se ama apenas uma vez na vida. Para ele, o amor é terrível, instável e dilacerante, mas fundamental; não se deveria, contudo, sofrer demasiadamente por ele.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, foi possível perceber a potência que ambas as obras literárias oferecem em seus respectivos contextos de produção, bem como o diálogo intertextual estabelecido entre elas. A leitura da obra contemporânea de Moacyr Scliar, *Ciumento de Carteirinha*, ao dialogar com o clássico *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, evidencia como o tema do ciúme é ressignificado em diferentes épocas, perspectivas narrativas e faixas etárias. Enquanto Scliar aborda o sentimento a partir da experiência juvenil, Machado problematiza o ciúme na esfera adulta, em um contexto histórico marcado por outras concepções sociais e culturais.

A intertextualidade entre as narrativas clássicas e contemporâneas revela-se fundamental, pois possibilita ao leitor compreender as especificidades estéticas, estilísticas e históricas da obra canônica, bem como perceber permanências e transformações na abordagem de temas universais ao longo do tempo.

Evidenciou-se, ainda, a importância de que o trabalho pedagógico, especialmente no âmbito das práticas literárias, seja orientado por uma perspectiva transdisciplinar. Nessa abordagem, a mediação do conhecimento literário contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e mais próximo das realidades vividas pelos estudantes, mobilizando reflexões fundamentais sobre como se aprende e como se constrói o conhecimento.

Tal perspectiva implica reconhecer a relevância do contraditório, da incerteza e da pluralidade, bem como a necessidade de promover o desvendamento crítico da realidade e a desconstrução de verdades aparentemente consolidadas, favorecendo a reconstrução de saberes em bases discursivas e argumentativas diversas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

CANDIDO, A. **Direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S.; GIROTTI, C. G. G. S.; ARENA, D. B. (Orgs.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding**. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HERNANDES, E. D. K.; SOUZA, R. J.; FRANCISCO, A. J. Descobrindo os clássicos: um diálogo intertextual na literatura juvenil de Moacyr Scliar. In: ROCHA, D. R. M.; MAGALHÃES, M. S. R.; CECCANTINI, J. L. (Orgs.) **Livro Juvenil – estética, crítica e experiência literária**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2021.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.



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

SCLIAR, M. **Ciumento de Carteirinha**: uma aventura com Dom Casmurro, de Machado de Assis. São Paulo: Ática, 2006.

SCLIAR, M. **A palavra mágica**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Trad. M. F. Sá Correria. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação Marilena Chauí. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**: Recife, Ed. Massangana, 2010.

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





O QUE É UM MUSEU? CONTRIBUIÇÕES DE UM LIVRO INFORMATIVO PARA CRIANÇAS

Raíssa Salache Santos

Universidade Regional de Blumenau.

Daniela Tomio

Universidade Regional de Blumenau, Fapesc e CNPq.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Você já visitou um museu? E se fosse para contar o que é um museu, o que vocêalaria? E se quem lhe ouvisse fosse um público infantil, como faria?

Figura 1: Capa do livro



Fonte: Zimmermann *et al.*, 2024

Foi a partir de perguntas como essas que o livro informativo **“O que é um museu? Um guia investigativo para criar conceitos”** (Zimmermann *et al.*, 2024), apresentado na figura 1, foi elaborado. O livro é resultado de um processo de autoria colaborativa que reuniu saberes da educação museal e dos livros informativos para jovens leitores. Assim, mais do que um livro para apresentar um conceito, caracteriza-se como uma obra que convida o leitor a investigar, imaginar e criar relações com as instituições museais.

O projeto de composição do livro foi desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau, durante a disciplina de Educação Não Formal, que tem como propósito aproximar a escola de outros espaços de aprendizagem. A ideia de elaborar o livro surgiu no contexto da Semana Nacional de Museus, promovida pelo Instituto Brasileiro de Museus. Em 2024, essa celebração in-

spirou a turma a pensar como as crianças poderiam participar desses diálogos e motivou a elaboração de um livro informativo que mobilizasse esses diálogos de modo acessível, divertido e reflexivo.

Ademais, nos últimos anos, o conceito de museu passou por transformações importantes. Em 2022, o Conselho Internacional de Museus (ICOM) atualizou sua definição, reconhecendo os museus como *espaços de diversidade, acessibilidade, inclusão e sustentabilidade*. Essa mudança ampliou o modo como pensamos essas instituições, constituindo-as como espaços vivos de diálogo, criação e partilha de saberes.

Nessa direção, o livro elaborado insere-se nessa perspectiva, apresentando os museus como lugares de experiências e descobertas, conectando-os à imaginação infantil e à curiosidade científica. Desse modo, compreendemos que escrever para crianças sobre esse tema é também gesto de divul-

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





gação científica e cultural, ou seja, uma forma de democratizar conhecimentos e espaços culturais a fim de que todos possam ter oportunidades, com leituras *sobre* e *nos* museus, de conhecer passados e reinterpretar presentes, para refletir um mundo com justiça social e ambiental.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é identificar contribuições do livro informativo “*O que é um museu? Um guia investigativo para criar conceitos*” para a formação de leitores/as, em perspectivas a educação museal. Para tal, a discussão e análise se ancora em diferentes referenciais teóricos: Santos (2025), que compreende os livros informativos como espaços de (in)formação e socialização de saberes; Merino (2010), que defende o vínculo entre leitura e ciência como dimensões integradas da experiência leitora; Alonso (2017), que discute a relação entre literatura infantil e museus como práticas de apropriação simbólica; e as definições do ICOM (2022), que orientam o entendimento contemporâneo de museu como território de conhecimento e diálogo com as comunidades.

Para tal, o estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de análise interpretativa do livro informativo, organizada em torno de categorias que evidenciam suas contribuições para a formação de leitores/as, sistematizadas com base em Santos (2025). Assim, este artigo convida o leitor a conhecer as aproximações entre museus e livros informativos, compreender o processo de criação da obra analisada e refletir sobre como materiais como esse podem contribuir para a formação de leitores curiosos, sensíveis e engajados com os saberes culturais e acadêmicos. Além disso, ao comunicar a experiência de escrita e produção de um livro informativo por um coletivo de autoras, futuras Pedagogas, o estudo afirma a relevância social da autoria docente na mediação entre o conhecimento científico e o público escolar, destacando como a criação de livros informativos contribui para ampliar o acesso à leitura de qualidade, aproximar crianças dos saberes culturais e acadêmicos e valorizar a escola como espaço de produção, circulação de conhecimento e (in)formação de leitores.

LIVROS INFORMATIVOS E OS MUSEUS COMO TERRITÓRIOS DE CONHECIMENTO

Ao unir informação e imaginação, os livros informativos transformam a leitura em um espaço de curiosidade, descoberta, elaboração de conceitos e modos de ver o mundo e encantamento. Segundo Santos (2025), esses livros configuram-se como portabilidades da escrita, produzidos com o propósito de comunicar e integrar saberes culturais e acadêmicos, tornando-os acessíveis aos leitores de diferentes faixas etárias. A autora destaca que, ao combinar ilustrações realistas, múltiplos recursos gráficos e variadas linguagens, os livros informativos ampliam a experiência de leitura e favorecem a elaboração de conhecimentos.

Nessa perspectiva, mais do que transmitir informações, esses livros criam “espaços de socialização” (Santos, 2025), nos quais se estabelecem trocas entre pesquisadores, autores e leitores, em diálogo com os contextos histórico-culturais que os atravessam. Nessa perspectiva, contribuem para a (in)formação de leitores, expressão que, para a autora, evidencia a dupla função dos livros informativos na infância: informar sobre o mundo e, simultaneamente, formar um olhar leitor curioso, crítico, autônomo e socialmente engajado.

Ao apresentar o conhecimento de modo acessível, visual e instigante, o livro informativo não apenas comunica dados e fatos, mas pode estimular o interesse de aprender e despertar habilidades



essenciais à leitura e à interpretação do mundo. Colaborar para a (in)formação de leitores, portanto, é reconhecer que ler ultrapassa a decodificação de palavras, mas constitui-se como uma forma de conhecer, sentir e agir sobre a realidade.

Essa lógica de unir educação, sensibilidade e investigação também permeia o movimento contemporâneo dos museus. Uma vez que, mais do que espaços de conservação, os museus configuram-se como lugares de conhecimento, diversidade, inclusão, diálogo e participação social. De acordo com o ICOM (2022):

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e a serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos.

O conceito formulado pelo ICOM amplia a compreensão do papel educativo dos museus, reconhecendo-os como instituições de mediação cultural e social. Nesse sentido, livros informativos e museus se aproximam por compartilharem uma função educativa: ambos conectam conhecimento acadêmico e cultural por meio das interações de leitores/visitantes com seus conteúdos.

Nessa direção, museus e livros informativos promovem a integração entre ciência e cultura. Enquanto os museus oferecem experiências sensoriais e interativas com objetos e espaços físicos, os livros propiciam vivências simbólicas da leitura, tornando-se, de certo modo, os primeiros museus das crianças (Savino, 2010). Ao unir interatividade, ludicidade, rigor científico e experiência cultural, ambos se configuram como territórios de investigação e aprendizagem, estimulando curiosidade, reflexão e aproximação com uma sociedade, que tem história em transformação.

Nesse contexto, os livros sobre temáticas museais, como discute Alonso (2017), nos convidam a nos apropriarmos dos museus e a criarmos nossos próprios “espaços museológicos” a partir das relações de significado que estabelecemos com o mundo. Ao aprender conceitos e organizar nossas coleções, como proposto por Zimmermann *et al.* (2024), compreendemos não apenas as funções institucionais do museu, mas também seu aspecto social e ético. Alonso (2017) ressalta que os museus não se limitam a espaços físicos, mas constituem-se como territórios simbólicos onde memória, imaginação e identidade se cruzam.

Assim, museus e livros informativos funcionam como mediadores culturais que favorecem a construção de sentidos, o diálogo entre saberes e o desenvolvimento de uma postura investigativa diante do mundo, convidando leitores e visitantes a participarem ativamente da produção e circulação do conhecimento.

E, quando o livro é sobre museus para crianças, posicionamos que a novidade reside na possibilidade de transpor para o campo da leitura o caráter experiencial, sensorial e interpretativo dos museus, transformando o livro em um espaço de descoberta e mediação cultural. Nessa perspectiva, o livro informativo assume uma função dupla: comunica conceitos e práticas museológicas de modo acessível e esteticamente envolvente, e, ao mesmo tempo, convida o leitor infantil a assumir o papel de pesquisador e curador de suas próprias experiências. Assim, ao produzir em livros informativos



o universo dos museus para a linguagem das crianças, esses livros ampliam o repertório cultural, estimulam a imaginação e promovem uma relação ativa e sensível com o conhecimento, reafirmando a potência educativa da leitura como experiência de musealização do mundo.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO SOB O OLHAR DAS CATEGORIAS CONSTITUTIVAS

Produzido por acadêmicas do curso de Pedagogia, o livro informativo emerge da necessidade de comunicar às crianças, de modo acessível e investigativo, a nova definição de museu proposta pelo ICOM (2022). Desse modo, sua elaboração aconteceu por meio de um processo coletivo de estudo, pesquisa, criação e revisão, cujo desafio foi unir conhecimento científico, criatividade e saberes pedagógicos.

Para tal, antes de iniciar a escrita, o grupo se dedicou a compreender o que é um museu, qual o seu papel social e educativo, e como esses espaços dialogam com a infância e com as experiências de aprendizagem. Essa etapa inicial contribuiu para que as autoras compreendessem o livro como um espaço de articulação cultural e de divulgação científica dialógica, ou seja, uma forma de comunicação que não apenas transmite informações, mas reconhece a curiosidade e o potencial interpretativo das crianças na construção de conhecimentos.

Ademais, o processo de criação envolveu refletir sobre como apresentar a ciência de maneira compreensível para o público infantil, para isso as acadêmicas investigaram recursos de linguagem e de organização textual capazes de aproximar a leitura de uma experiência lúdica e significativa, planejando um material que unisse clareza conceitual e estética. O resultado foi um livro informativo interativo e comprometido com a explicação acessível do conceito contemporâneo de museu, suas funções sociais e suas relações com o público.

Nessa perspectiva, a organização do livro pode ser explorada a partir das categorias constitutivas do livro informativo, conforme sistematizadas por Licht (2017). A autora propõe duas grandes dimensões para compreender a qualidade formativa e comunicativa desse tipo de obra: Dimensão Conceito e Dimensão Expressão Hipermédia.

Na Dimensão Conceito que pode ser compreendida como a reflexão dos elementos que caracterizam o compromisso dos livros informativos na construção de um conhecimento, observam-se três categorias principais:

1. Conteúdo e abrangência: O livro apresenta o conceito de museu de modo atualizado, de acordo com a definição do ICOM (2022), valorizando esse contexto como espaço de diversidade, acessibilidade, inclusão e sustentabilidade.
2. Público-leitor: O texto valoriza a escuta da infância, público-alvo, e reconhece as crianças como leitoras ativas e produtoras de sentidos.
3. Abrangência interdisciplinar: O conteúdo articula conhecimentos de diferentes áreas, tornando o aprendizado mais amplo e contextualizado.



Na Dimensão Expressão Hipermissão, as categorias dizem respeito à forma como o conteúdo é apresentado e às múltiplas linguagens que o compõem:

1. Estrutura editorial: A organização do livro informativo remete à lógica de uma exposição museal. Cada seção funciona como uma “sala” temática”, permitindo uma leitura exploratória e não linear, característica dos livros informativos. Essa estrutura modular convida o leitor a circular pelos temas de acordo com seu interesse, tal como em uma visita ao museu.
2. Design visual: A escolha intencional da tipografia variada e equilíbrio entre texto e imagem transforma o material em uma experiência estética informativa e envolvente.
3. Mídias e interatividade: O livro incorpora elementos da cultura digital, como links, que expandem o conteúdo para o ambiente online. Além disso, as atividades propostas (desenhos, desafios e espaços de escrita) transformam a leitura em participação ativa, concretizando a ideia de que o aprendizado ocorre pela investigação e pela autoria.

Ao articular essas dimensões, evidencia-se como o livro informativo pode desempenhar uma função formativa e cultural. A Dimensão Conceito garante a profundidade e a relevância do conteúdo, enquanto a Dimensão Expressão Hipermissão amplia a experiência estética e comunicativa, tornando o aprendizado do conceito mais interativo e contextualizado.

Durante o processo de produção, por meio do trabalho coletivo de escrita, revisão e diagramação constituiu uma experiência de autoria compartilhada e de formação docente, na qual teoria e prática se articularam em torno de um propósito comum: criar um dispositivo cultural que (in)forma por meio da leitura. Dessa maneira, trabalhar na criação desse conteúdo permitiu que as futuras pedagogas desenvolvessem habilidades para divulgação científica e de reflexões da leitura de livros informativos pelas crianças.

AS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS

O livro discutido nesse estudo apresenta-se como um livro informativo que articula saberes das ciências e da linguagem, buscando aproximar leitores da prática científica e do universo museológico, fazendo da leitura um exercício de descoberta.

Nessa direção, a proposta dialoga com Merino (2010), que critica a separação entre livros e ciências por limitar a formação leitora, e com Santos (2025), para quem os livros informativos promovem integração de saberes e experiências de (in)formação, nas quais o leitor se forma e se informa simultaneamente. Com base nessas perspectivas, analisam-se a seguir as contribuições do livro segundo as disposições sistematizadas por Santos (2025), a partir de uma metassíntese da produção científica, para justificar a importância da leitura do livro informativo para crianças. Para cada categoria, selecionamos páginas do livro, em uma composição na figura 2 que permite conhecer perspectivas da obra:

Figura 2: Páginas do livro “O que é um museu? Um guia investigativo para criar conceitos”

A Além disso, o Museu também é...
Um local *de fora* a sociedade!
É isso mesmo que você está pensando, um *museu* é *feito* para *vida* e *diversidade* de pessoas. Portanto, você também é convidado a visitá-lo!
É um local *permanente*, pois conserva acervos de objetos e sempre há novas histórias para contar no museu. De acordo com quem visita e de quando visita.
Hoje estamos vendo a história dos nossos antepassados. Já pensa para pensar que no futuro nossa história também será contada? E quem será que vai contar? Pense que os objetos escolhidos e a mala como são importantes para as pessoas nos museus sempre tem intencionalidades.
13

A Patrimônios: o que são?
Patrimônio é tudo aquilo que conta a história de uma sociedade, podemos dividir os patrimônios em dois tipos: *materiais* e *imateriais*.
Patrimônio Imaterial é feito de práticas culturais, conhecimentos, expressões orais e tradições, danças, rituais, festas, etc.
Patrimônio Material é representado por coisas físicas que podemos ver e tocar, como por exemplo, construções, monumentos, objetos, pinturas, etc. Nossas memórias chamamos de objetos.
Agora, converse com seus amigos e familiares sobre quais locais (e por qual), objetos ou culturas da minha cidade podem ser considerados patrimônios históricos materiais e imateriais?
14

B O que acontece no museu?
Já sabemos que o museu possui coleções, mas o que é feito com elas? Descubra o laboratório para chegar ao museu e descubra o que essa instituição faz.
Um, você chegou ao Museu. Nesse caminho você encontrou algumas palavras, não é? Use-as para completar o que o museu faz:
O museu é um lugar fantástico onde realizamos várias atividades importantes. Aqui é lugar de _____ para descobrir histórias e segredos do passado, entender nosso presente e pensar novas ideias para o futuro. Aqui se _____ objetos especiais e valiosos, para isso precisamos _____ esses itens para que permaneçam em bom estado por muitos anos. Além disso, o museu o _____ significado desses objetos para entender melhor nossa história, e então expõe tudo isso de maneira interessante para que todos possam ver e aprender. Visitar o museu é uma aventura cheia de conhecimento e diversão!
11

C Museu é lugar de crianças, sim!
Está para visitar museus usando tudo aquilo que aprendemos juntos.
ANTES
Para visitar os museus, é necessário se preparar. Ao planejar sua visita, reflita:
• É a sua primeira visita? O que você gostaria de ver neste mundo? Que tal pesquisar um pouco mais sobre ele?
DURANTE
A imaginação nos ajuda a ativar nossas sentidos a explorar as obras de formas diversas. Além da visita, podemos escolher tinturas, adesivos, movimentos, e assim ampliar nossa conexão com elas.
Depois de sua visita, observe a fachada do museu.
Retorne e contece que você acabou (p.28), você percebe todas essas características no museu que visita?
29

Escolha o que você mais (e/ou menos) gostou e anote suas sensações, pensamentos e ideias.
O bom dessa atividade é que nasce tradições de nossa forma. Como toda jornada, está sempre está chegando ao fim. Foi uma maneira de contar para suas famílias e amigos como foi sua visita e o que aprendeu por lá. Assim como os museus, dialogue e compartilhe conhecimentos para sua comunidade. Esperamos que você tenha gostado de esta experiência. Convidamos você a retornar a esse (e outros) museus para uma nova aventura!
15

D Registre aqui sua definição de Museu:
Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Aberto ao público, acessível e inclusivo, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus fomentam e promovem de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e pesquisa de conhecimentos.
Atualmente, crianças de todo o mundo podem aprender o que são e o que fazem os museus. Não é legal pensar que daqui até o futuro, estamos unidos por um pensamento comum que nos ajuda a aprender com/ sobre os museus?
27

D Conselho Internacional de Museus
No mundo existe um Conselho Internacional de Museus, é um grande grupo que reúne pessoas que estudam e pesquisam sobre museus, foram elas que criaram o conceito que ajudamos nossa aventura investigativa.
Confira o conceito produzido pelo Conselho Internacional de Museus e compare com o seu, quais semelhanças e diferenças você percebeu?
28

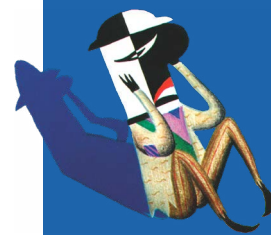
Legenda: A) Seção “Patrimônios: o que são?” B) Seção “O que acontece no museu?” C) Roteiro proposto para visitar um museu D) Seção “Agora é a sua vez! Registre aqui sua definição de Museu.”

Fonte: Zimmermann et al., 2024

1. Acessar informações culturais e acadêmicas e engajar-se com o espírito científico

Essa categoria evidencia o compromisso do livro informativo com a formação do olhar investigativo do leitor. Nessa direção, as páginas iniciais convidam-no a “coleccionar ideias” e a “investigar o que é um museu”, estimulando a curiosidade científica e o prazer de aprender. Textos como “Patrimônios: o que são?” (figura 2A) apresentam noções de pesquisa, conservação e interpretação, integrando vocabulário científico a situações cotidianas. Essa abordagem permite que a criança compreenda a ciência como prática social e humana e não apenas como um conjunto de dados.

Ademais, tal como defende Merino (2010), a leitura que se aproxima da ciência desperta o desejo de compreender e de perguntar, atitudes próprias de quem lê para investigar o mundo. O autor argumenta que o prazer de ler não é privilégio da ficção, mas também da curiosidade racional e da descoberta intelectual. Assim, o demonstra essa unidade entre ciência e leitura ao propor que o leitor observe, compare, registre e formule hipóteses sobre o funcionamento dos museus, formando-se como um leitor que reflete as informações.





2. Explorar informações por meio de múltiplas linguagens

O livro mobiliza uma multiplicidade de linguagens, como: texto verbal, imagens e ícones; essa variedade desafia o leitor a articular diferentes formas de leitura. A multimodalidade nos livros informativos é um recurso formativo: ao decifrar labirintos (figura 1B), preencher frases ou desenhar, a criança interpreta e constrói significados, exercitando o pensamento visual, espacial e simbólico.

Nesse sentido, evidencia-se a compreensão de Santos (2025) de que o livro informativo é um espaço de socialização de saberes, no qual o leitor amplia sua competência para compreender diferentes sistemas de representação, condição fundamental para ler o mundo contemporâneo.

3. Viver experiências estéticas e afetivas de leitura

Apesar do caráter informativo, o livro investe na dimensão estética da leitura. A epígrafe poética de Alexandre Brito: *“tem que ter um lugar / onde ver cabe dentro do olhar”*, anuncia que o conhecimento pode ser vivido com emoção e beleza. Em outros momentos, a presença do diálogo direto com o leitor, por meio de perguntas reflexivas, e o convite para visitar um museu seguindo um roteiro que integra o conhecimento cultural ao acadêmico (figura 2C), contribui para estabelecer vínculos afetivos que transformam a leitura em uma experiência sensível.

Essa dimensão estética, longe de se opor à racionalidade científica, expressa o que Merino (2010) chama de “unidade do conhecimento”: ler sobre ciência é também um ato de imaginação. O encantamento e a curiosidade partilham o mesmo território. Assim, o livro provoca o leitor a sentir e pensar simultaneamente, princípio central da leitura de livros informativos que, segundo Santos (2025), vê na experiência de leitura dessa tipologia textual espaços de (in)formação sensível, nos quais emoção e cognição se entrelaçam.

4. Formar-se leitor crítico e autônomo na relação entre texto informativo e mundo

Nas seções finais, o livro convida a criança a criar sua própria definição de museu e compará-la à definição oficial do ICOM (figura 1D). Esse gesto de comparação e reflexão promove a autonomia e o pensamento crítico, pois coloca o leitor em posição de autor, capaz de construir e avaliar conceitos. Merino (2010) defende que a leitura científica pode e deve desenvolver essa autonomia intelectual, ao permitir que o sujeito relacione o que lê com sua realidade e formule juízos próprios. Santos (2025) complementa que o leitor informativo se torna sujeito ético e social, capaz de dialogar com os textos e com o mundo.

Dessa maneira, ao final da leitura, a criança não apenas compreende o que é um museu, mas elabora noções de como o conhecimento é produzido, comunicado e socializado, condição para o que Merino (2010) denomina “leitor total”, aquele que transita entre o fascínio da imaginação e o prazer intelectual da investigação. Nessa perspectiva, o leitor que conhece o museu por meio do livro passa a vivenciar a leitura como uma experiência imaginativa e ampliadora da visita museal. Ao chegar no museu, já leva consigo um repertório de curiosidades, conceitos e afetos construídos pela leitura, o que pode potencializar sua observação, interpretação e interação com os objetos e narrativas expostas. Do mesmo modo, a experiência no museu retroalimenta a leitura, permitindo



que a criança relacione o que viu, sentiu e descobriu com o que havia lido, tornando-se, assim, um sujeito leitor mais crítico, sensível e capaz de estabelecer pontes entre o texto e o contexto. Nessa reciprocidade entre livro e museu, a formação leitora se fortalece como um processo contínuo de descoberta e produção de sentidos.

Assim, o livro analisado se destaca como um território de leitura interdisciplinar, que amplia os modos de conhecer e convida o leitor infantil a ocupar o papel de investigador do mundo, na dialética livro-museu. Como afirma o Merino, “se o objetivo é incentivar a leitura, quanto mais conteúdo explorarmos, maiores serão as chances de despertar o interesse e levar a esse hábito intelectual” (2010, p. 7, tradução nossa). Assim, quanto mais o leitor é exposto a textos que descrevem, explicam e interpretam o mundo, mais se amplia sua capacidade de imaginar, refletir e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, buscou-se compreender como o livro informativo “O que é um museu? Um guia investigativo para criar conceitos” contribui para a formação de leitores e leitoras. A análise mostrou que a obra, mais do que apresentar informações sobre museus, constrói uma experiência de leitura que une curiosidade, afeto e pensamento crítico.

Ao dialogar com a definição do ICOM (2022), o livro apresenta para o público infantil uma concepção contemporânea das instituições museais, em que o conhecimento é prática viva e participativa. As categorias de análise evidenciaram que ele pode mobilizar a investigar o mundo, ampliar repertórios de leitura e promover experiências estéticas que unem sentir, imaginar e pensar. Assim, o livro informativo sobre o museu pode constituir-se como um espaço de encontro entre saberes, memórias e modos de ver o mundo.

Além disso, o livro foi disponibilizado gratuitamente na plataforma EduCapes (<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747969>), o que permite que qualquer pessoa interessada possa acessá-lo para leitura. Nessa direção, essa iniciativa amplia o alcance do projeto, democratiza o acesso ao conhecimento e fortalece práticas educativas em diferentes contextos. Por fim, como toda boa visita a um museu, a leitura não termina na última página, mas continua nas perguntas que permanecem e nas histórias que cada leitor e leitora passa a criar e explorar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Candela Rajal. Unha viaxe ao museo a través da literatura infantil: o coleccionábel ea nosa relación cos obxectos. Boletín Galego de Literatura, n. 51, 2017.

ICOM BRASIL. **ICOM aprova nova definição de museu**. Rio de Janeiro, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://www.icom.org.br/icom-aprova-nova-definicao-de-museu/>. Acesso em: 30 out. 2025.

LICHT, Marcele Cassol. **O livro digital informativo e suas categorias constitutivas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Design e Expressão Gráfica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MERINO, Paciano. Las ciencias y la animación a la lectura. Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil, n. 93, 2010.



SANTOS, Raíssa Salache. **Por que ler livros informativos na infância? Disposições e composições a partir de produções acadêmicas latino-americanas.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Pedagogia, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau-SC, 2025.

SAVINO, Irene. Una visita al museo desde la biblioteca de álbumes. Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil, n. 93, p. 37-43, 2010.

ZIMMERMANN, Maria Fernanda; ULLER, Melissa Fernanda; SANTOS, Raíssa Salache TOMIO, Daniela. **O que é um museu? Um guia investigativo para criar conceitos.** Blumenau: Universidade Regional de Blumenau-FURB, 2024. E-book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747969>. Acesso em: 30 out. 2025.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ, via Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 39/2022 - Linha 4 - Pesquisas sobre Divulgação de Ciência em Espaços Científicos-Culturais, com o Projeto “Articulações em rede de pesquisa e formação docente nos museus da região Sul: implicações à popularização, divulgação e educação científica”, pela viabilização das condições de desenvolvimento dessa proposta que articula a pesquisa, o ensino e a extensão, nas relações da universidade e a escola.

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





PLURILINGUISMO E A INTERPRETAÇÃO DAS VISÕES PRÉ-COGNITIVAS NO CONTO *THE MINORITY REPORT* E SUA ADAPTAÇÃO FÍLMICA: UMA ANÁLISE COMPARADA

Tarcísio de Souza Peres

USP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O corpus deste estudo reúne o conto *The Minority Report* (TMR), de Philip K. Dick, publicado originalmente em 1956, e a sua adaptação cinematográfica *Minority Report* (2002), dirigida por Steven Spielberg. Em ambas as narrativas, o eixo do enredo é a previsão de delitos por indivíduos pré-cognitivos (pré-cogs) e a interpretação dessas previsões para a intervenção policial anterior ao fato (um sistema batizado de Precrime). A partir da teoria literária e dos estudos da tradução, esse eixo pode ser descrito como um problema de mediação: as visões são produzidas em um regime de significação que não coincide com o regime de significação operacional do sistema Precrime e, por isso, precisam ser convertidas em informação acionável por intérpretes humanos e por dispositivos de registro.

O tema da pesquisa é a articulação entre o plurilinguismo literário e a interpretação das visões pré-cognitivas. Neste trabalho, entende-se esse conceito em sentido ampliado, como a presença e a interação de múltiplos códigos e discursos na constituição do sentido. O artigo delimita o plurilinguismo literário como a incorporação de múltiplas línguas ou variedades linguísticas, de modo explícito ou implícito, e relaciona esse fenômeno, no plano discursivo, à coexistência de vozes e perspectivas que tensionam leituras monológicas.

No caso em exame, as visões podem ser tratadas como um código interno ao universo diegético, cuja decifração condiciona decisões institucionais e a própria construção narrativa do “futuro” apresentado ao leitor e ao espectador.

O problema de pesquisa é formulado nos seguintes termos: de que modo a multiplicidade de códigos e discursos mobilizada nas obras organiza a interpretação das visões dos pré-cogs e quais são os efeitos dessa interpretação para a distribuição de autoridade discursiva e para o tratamento de versões concorrentes do futuro. Essa formulação decorre do fato de que a interpretação não se limita a recuperar um conteúdo supostamente dado; ela seleciona, hierarquiza e estabiliza sentidos, com impacto direto na legitimidade de versões minoritárias e na administração de divergências. A relevância do tema, nesse enquadramento, reside em articular dois campos que se cruzam no corpus: (a) a discussão sobre plurilinguismo, polifonia e heterodiscurso como modos de organização textual e discursiva; e (b) a discussão, em tradução, sobre mediação, agência interpretativa e efeitos ideológicos da conversão entre sistemas de signos.

O quadro teórico apoia-se, em primeiro lugar, na noção de transficção, tal como definida por Kaindl e Spitzl (2014), para descrever obras que tematizam a tradução e a figura do tradutor, inclusive por meio de traduções fictícias e de línguas imaginárias. Em segundo lugar, mobiliza-se a discussão de

Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





Delabastita e Grutman (2005) sobre a ficcionalização da tradução e do plurilinguismo, útil para tratar situações em que a tradução e a pluralidade de códigos são encenadas dentro da ficção como parte do funcionamento narrativo. Nesse ponto, o artigo explicita que a tradução em jogo não é interlingual, mas intersemiótica, isto é, uma conversão entre sistemas semióticos distintos: das imagens mentais dos pré-cogs para formas verbais e visuais compreensíveis aos agentes do sistema. No plano da teoria do discurso, o diálogo com Bakhtin (2015) fundamenta a leitura da multiplicidade de vozes e da tensão entre monologismo e dialogismo, em linha com a própria delimitação do plurilinguismo apresentada no texto.

O método adotado é uma análise qualitativa, interpretativa e comparativa do conto e do filme. O procedimento consiste em descrever, em cada obra, (a) os modos de apresentação e registro das visões; (b) os agentes e dispositivos responsáveis pela interpretação; (c) os critérios narrativos pelos quais uma versão se estabiliza como válida; e (d) os efeitos dessa estabilização para a autoridade do sistema e para a circulação de versões divergentes. Esse recorte corresponde ao objetivo do artigo que consiste examinar como e com que efeitos o plurilinguismo, entendido como multiplicidade de línguas ou códigos, se manifesta na interpretação das visões, considerando que as duas obras partem de uma premissa comum e diferem na forma de tratar a mediação interpretativa.

Essas considerações iniciais delimitam, portanto, um objeto em que a interpretação das visões funciona como operação central de produção de sentido e de gestão de versões concorrentes do futuro, permitindo analisar, com base no quadro teórico indicado, a relação entre pluralidade de códigos, mediação tradutória e efeitos discursivos no conto e no filme.

O CONTO TMR E A PLURALIDADE DE VOZES NA NARRATIVA DE PHILIP K. DICK

No conto de Philip K. Dick (Dick, 2006), o leitor é apresentado a uma sociedade futura na qual três pré-cognitivos com capacidades de prever crimes fornecem relatórios antecipando delitos graves. A agência Precrime, dirigida pelo protagonista John Anderton, recolhe e interpreta esses relatórios para prender os futuros criminosos antes que ajam. De saída, observa-se que a própria estrutura do sistema Precrime é construída em torno de textos - os relatórios de previsão de crime - e de sua leitura, ou seja, de uma hermenêutica institucionalizada das mensagens pré-cognitivas.

Em outras palavras, o enredo se desenvolve a partir de um conflito de interpretação: Anderton precisa decifrar o significado das visões dos pré-cogs e aplicá-las ao mundo real, transformando premonições em atos jurídicos concretos. Esse cenário permite o conto uma análise sob as lentes do plurilinguismo literário e dos estudos de tradução, visto que a linguagem utilizada pelos pré-cogs (suas visões e relatórios) difere da linguagem comum, criando a necessidade de tradução e mediação. No mundo do conto, os pré-cogs, embora humanos, estão em um estado de consciência alterado e fornecem previsões que o sistema transforma em dados textuais.

Vale notar que, apesar de todos os pré-cogs estarem imersos na mesma linguagem (eles são humanos e presumivelmente pensam em termos linguísticos semelhantes), as suas previsões frequentemente não coincidem plenamente. Dick introduz assim a ideia de que podem existir múltiplas versões escritas do futuro - concretamente, um relatório majoritário e um relatório minoritário (o *minority report* que dá título ao conto) quando um dos pré-cogs diverge dos outros. Temos, portanto,



uma situação comparável a uma polifonia bakhtiniana, com vozes distintas oferecendo perspectivas distintas sobre um mesmo fato futuro. A *Precrime*, no entanto, ignora o relatório minoritário, confiando no relatório majoritário como único autoritativo. *Precrime* no relatório majoritário - a crença de que há uma única narrativa válida do futuro (aquela ratificada por dois dos três pré-cogs). Entretanto, a trama do conto problematiza essa visão monolítica ao colocar Anderton em contato com o conteúdo divergente do relatório minoritário. Ao descobrir que um dos pré-cogs previu um desenlace diferente (no caso, a não ocorrência do crime que ele próprio supostamente cometeria), Anderton é forçado a confrontar a existência de múltiplas linguagens do futuro. Surge, assim, o dialogismo: há mais de uma fala sobre os eventos vindouros, e a compreensão plena da situação exige considerar esse jogo dialógico entre relatórios conflitantes. Em termos de tradução, o relatório minoritário funciona como uma alternativa tradutória - uma versão diferente do mesmo texto (o futuro) - que desafia a tradução dominante aceita pelo sistema. É como se o futuro fosse um texto plurilíngue, aberto a múltiplas interpretações e traduções. Esse quadro lembra o que Roman Jakobson chamaria de tradução intralingual ou reformulação: o relatório minoritário é uma reformulação interna do futuro em outra versão verbal.

A presença concomitante de versões majoritária e minoritária da profecia insere um elemento de heteroglossia (no sentido bakhtiniano de coexistência de múltiplas vozes/discursos) no conto. Essa heteroglossia futurística tem implicações éticas e políticas claras: ela questiona a infalibilidade do sistema e introduz ambiguidade na qual se pretendia certeza absoluta. Podemos fazer um paralelo com a ideia de Deleuze e Guattari (2014) sobre literatura menor. Segundo esses autores, uma literatura menor é aquela em que uma voz minoritária dentro de uma língua majoritária subverte e desterritorializa a linguagem dominante. No conto de Dick, o relatório minoritário cumpre o papel de “voz subalterna” que desafia a narrativa oficial sustentada pelos outros dois pré-cogs e pela burocracia estatal. A *Precrime*, enquanto regime monolíngue do futuro, procura suprimir essa voz dissidente para preservar a hegemonia de uma única interpretação do porvir. Esse fenômeno pode ser associado ao conceito derridiano (2016) de monolinguismo epistemológico, ou seja, a crença de que há apenas uma língua legítima, apagando todas as outras.

Anderton, ao tomar consciência dessa pluralidade, passa por um dilema tradutório e moral: qual texto do futuro traduzir em realidade? A decisão que ele toma - que culmina em efetivar a profecia majoritária (ele acaba causando a morte do General Kaplan, conforme previsto pelo relatório da maioria, para preservar a credibilidade do *Precrime*) - é carregada de ironia. Para manter a coerência do sistema (ou seja, para validar a língua dominante da *Precrime*), ele sacrifica a voz minoritária e age de modo a tornar verdadeiro o futuro predito pela maioria. Numa leitura tradutológica, Anderton escolhe, conscientemente, uma estratégia de domesticação: ele domestica a pluralidade do futuro, impondo uma versão oficial e apagando a estranheza e a diferença do relatório minoritário. A domesticação, como define Lawrence Venuti (1992), é um tipo de tradução que adapta o texto estrangeiro aos valores do público-alvo, apagando elementos dissonantes. Aqui, o futuro é traduzido em uma narrativa única aceitável ao status quo, e a versão alternativa é eliminada.

O conto TMR configura um interessante caso de plurilinguismo interno: há várias línguas do futuro competindo - ou seja, várias versões narrativas do porvir - e a tensão central reside em como



interpretá-las e qual delas seguir. Esse contexto pode ser avaliado sob as lentes do fenômeno da ficcionalização da tradução, uma vez que a trama dramatiza o ato tradutório (interpretação de mensagens opacas) como parte do enredo. Também exemplifica a problemática das vozes minoritárias numa estrutura de poder. À guisa de Homi Bhabha (1998), pode-se falar em uma “tradução cultural” do futuro: a maneira como *Precrime* traduz as visões dos pré-cogs em decisões políticas e jurídicas cria uma narrativa oficial que domina e silencia outras possibilidades. No final do conto, em vez de abraçar a coexistência de múltiplas vozes, a narrativa se encaminha para uma restauração da ordem monológica: Anderton confirma o relatório majoritário e aceita o exílio, reafirmando o sistema. Assim, a pluralidade é contida, e o conto termina com a sensação de que o monolinguismo do futuro foi reafirmado, ainda que às custas de suprimir uma verdade alternativa.

A TRADUÇÃO DAS VISÕES NO FILME *MINORITY REPORT* (2002) E O DIÁLOGO ENTRE CÓDIGOS

Na adaptação cinematográfica dirigida por Steven Spielberg, o cerne do enredo permanece: três pré-cogs antecipam crimes, e John Anderton (interpretado pelo ator Tom Cruise), agora um detetive da *Precrime*, deve interpretar essas premonições para impedir assassinatos. Contudo, a transposição para o cinema - uma mídia visual e audiovisual - intensifica a noção de que estamos lidando com diferentes linguagens que precisam ser traduzidas. Se no conto os relatórios eram essencialmente textos escritos (saindo de máquinas impressoras), no filme as visões dos pré-cogs são apresentadas sob a forma de imagens holográficas e vídeos fragmentados. Anderton, então, atua literalmente como intérprete de imagens, utilizando um dispositivo que lhe permite editar as visões: ele manipula as sequências com movimentos gestuais, como se estivesse montando um filme. A interpretação das visões torna-se um ato performativo de tradução intersemiótica - a conversão de signos visuais (as visões) em ações concretas.

No filme, John Anderton é, em essência, um intérprete de uma língua visual. As visões dos pré-cogs constituem uma língua virtual ou idioma fictício no contexto ficcional - nenhum outro personagem fora da *Precrime* é capaz de compreendê-las diretamente. Essa língua das visões é composta por flashes desordenados de futuros possíveis, exigindo uma organização e interpretação. Lawrie Barnes e Chantelle Van Heerden (2006) discutem em seu estudo sobre línguas virtuais na literatura de ficção científica como autores frequentemente criam idiomas simulados ou codificados para certos grupos em seus mundos ficcionais. No cinema, Spielberg realiza algo análogo através da *mise-en-scène*: as premonições são uma linguagem audiovisual codificada. Assim, quando Anderton lê as imagens, ele funciona como aquilo que Kaindl e Spitzl (2014) definiriam como um personagem tradutor ficcional - alguém cuja função narrativa é mediar significados entre códigos distintos. O filme, ao tornar o processo visual e manual, enfatiza a materialidade da tradução: não se trata apenas de receber um texto pronto, mas de construir sentido a partir de fragmentos.

Um aspecto crucial que diferencia o filme do conto é que Spielberg confere voz literal a um dos pré-cogs, algo ausente na narrativa dickiana. Agatha, a pré-cog feminina e - na adaptação fílmica - a mais poderosa dos três, eventualmente é retirada de sua interface aquática e passa a interagir diretamente com Anderton. Nesse momento, ocorre uma mudança simbólica: a fonte das mensagens



deixa de comunicar-se apenas em sua linguagem cifrada (imagens) e começa a falar diretamente em inglês, dialogando com o protagonista. Em termos tradutórios, é como se o autor estrangeiro (a língua das visões) finalmente emergisse e conversasse com o tradutor, questionando a versão dominante. A sala dos pré-cogs, chamada de “templo” no filme, era um lugar onde a voz dos pré-cogs era sacralizada mas silenciada - eles eram venerados como oráculos, porém privados de agência. Ao retirar Agatha, Anderton a reintegra como sujeito, dando-lhe voz. Essa escolha narrativa intensifica o aspecto plurilíngue do filme, pois transforma as visões em um diálogo real entre sujeitos.

Enquanto Agatha está conectada à máquina, tudo o que sai dela é imediatamente traduzido em imagens para uso da Precrime. Mas quando ela está livre e falando, ela pode escolher o que dizer ou omitir. Em uma cena tocante, por exemplo, Agatha faz Anderton parar em um shopping e pronuncia frases aparentemente desconexas (“espere... agora!”) para sincronizar seus movimentos e evitar captura - ela está usando sua precognição de forma espontânea, não mediada pelo aparato, e assim orientando John. Tal situação é simbólica: a voz minoritária, antes submersa no sistema, agora guia o protagonista diretamente. A cena do shopping também ilustra a tensão entre o determinismo do Precrime e a possibilidade de escolha e improvisação, reforçando a ideia de que a tradução das visões não é linear nem absoluta. A análise interpreta esse gesto como um ato de insubordinação linguística: Agatha se recusa a ser apenas uma fonte passiva de previsões e passa a intervir no sentido produzido. Além disso, Agatha direciona Anderton a entender uma verdade oculta - a morte de Anne Lively e o envolvimento de Burgess. Ao fornecer informações que o sistema não havia traduzido corretamente, ela expõe a falibilidade da tradução oficial.

Comparado ao conto, o filme enfatiza muito mais a necessidade de diálogo e de reconhecimento da alteridade. Enquanto no final do conto o protagonista opta por manter a ordem anulando a diferença, no filme Anderton, ao ouvir Agatha e acreditar nela, opta por confrontar a instituição. O resultado é a libertação dos pré-cogs e o encerramento do programa Precrime - uma clara valorização da voz antes subjugada. Sob a ótica do plurilinguismo, podemos entender esse desfecho como uma celebração do diálogo entre as línguas conflitantes (a língua das visões e a língua do Estado) e uma rejeição ao silenciamento da voz minoritária. Mikhail Bakhtin chamaria isso de vitória do dialogismo sobre o monologismo: em vez de uma única narrativa oficial, o filme abraça a multiplicidade de perspectivas.

Sob a perspectiva dos estudos de tradução, o filme também ilustra a tensão entre duas estratégias tradutórias presentes em Venuti (1992): domesticação vs. estrangeirização. No começo, a Precrime praticava uma total domesticação: as visões estranhas dos pré-cogs eram imediatamente convertidas em narrativas policiais familiares, adequando-as ao idioma do status quo (por exemplo, gerando as balas de madeira com nomes das vítimas e perpetradores - uma tradução literal das visões em elementos concretos e utilitários). Esse processo minimizava a estranheza das visões, fazendo-as parecer dados objetivos e infalíveis. Contudo, conforme a trama avança, Anderton e os espectadores são confrontados com a estranheza irreduzível de algumas visões, repetições e ambiguidades, exigindo uma postura mais estrangeirizante. A aparição repetida de Anne Lively, por exemplo, é um elemento estrangeiro que insiste e não pode ser facilmente integrado ao discurso oficial. Além disso, o filme mostra como a Precrime distorce (ou omite) certas mensagens - como no caso do assassinato



de Anne Lively - para manter a narrativa dominante. Quando Anderton descobre essas falhas, ele precisa retraduzir as visões, incorporando elementos antes ignorados. A estrangeirização, então, seria a atitude de aceitar a alteridade das visões, reconhecendo que elas contêm mais do que o sistema tenta domesticar. O final, com os pré-cogs vivendo livres e anônimos, sugere que certas línguas não devem ser capturadas e domesticadas pelo poder, mas podem existir autonomamente.

COMPARAÇÃO E DISCUSSÃO

O conto de Dick e o filme de Spielberg oferecem estudos de caso contrastantes de como um mesmo conceito narrativo - prever e interpretar o futuro - pode ser moldado por enfoques distintos em termos de plurilinguismo. No conto, prevalece ao final uma restauração do monolinguismo narrativo: a multiplicidade de visões é reconhecida apenas para ser neutralizada, e a história se fecha reafirmando a autoridade de uma única versão dos eventos (a que foi traduzida em realidade). No filme, ao contrário, o plurilinguismo (metafórico) é catalisador de transformação: a coexistência e o choque entre a visão majoritária e a minoritária resultam na dissolução do sistema opressivo e na libertação da voz subalternizada.

Mikhail Bakhtin via a polifonia (múltiplas vozes independentes) como uma forma artística altamente evoluída, exemplificada nos romances de Dostoiévski (Bakhtin, 1981), em oposição à narrativa monológica que impõe uma só consciência dominante. TMR mantém certa polifonia latente durante a trama - há vozes discrepantes (os relatórios) e um conflito interpretativo - mas no desfecho ela opta por um movimento monológico, pois Anderton age para confirmar a voz hegemônica, silenciando as demais. Já *Minority Report* tende a uma conclusão mais polifônica ou dialógica: ao dar voz a Agatha e incorporar sua perspectiva, o filme permite que a narrativa final seja resultado da interação entre vozes divergentes.

A metáfora tradutória também se desdobra de formas distintas. No conto, a tradução (interpretação das previsões) é tratada como um processo técnico-burocrático, relativamente invisível - até Anderton descobri-la falha. Predomina a noção de tradução como transferência transparente de informação (ilusoriamente neutra) do pré-cog para o relatório, e daí para a ação policial. É apenas quando o erro (ou divergência) acontece que se nota a opacidade do processo. Isso remete à invisibilidade do tradutor criticada por Lawrence Venuti: a sociedade do conto toma como garantido que as previsões são perfeitamente traduzidas em verdades, ignorando a subjetividade e a possibilidade de múltiplas interpretações. No filme, por sua vez, o tradutor (Anderton) é tornada visível e central. O processo de interpretar as visões é dramatizado como edição de imagens, um trabalho ativo e humano. Essa visibilidade reforça a ideia de que qualquer tradução envolve escolhas, cortes, reorganizações - e, portanto, poder.

Também é produtivo analisar as obras com os conceitos de tradução cultural. Bhabha nos lembra que as identidades e significados na era pós-colonial nascem no entre-lugar das traduções culturais, na quais nenhuma cultura é fixa e pura, mas todas são fruto de hibridez e negociação. No conto, não há espaço para um verdadeiro entre-lugar: o híbrido (a coexistência de dois futuros possíveis) é rapidamente suprimido em favor da pureza de um só discurso. A cultura de *Precrime* permanece intacta e impermeável - não há uma reconfiguração social, apenas a reafirmação do status quo. Já no filme,



o confronto entre a cultura dos pré-cogs (sua alteridade) e a cultura da justiça convencional gera um terceiro termo: a sociedade do futuro decide abolir Precrime, ou seja, cria-se uma nova configuração social em que os crimes voltam a ocorrer, mas a liberdade individual é retomada. Isso se aproxima da ideia de tradução cultural como espaço de negociação e transformação.

Outro ponto de comparação é como as duas obras lidam com o tema da responsabilidade do tradutor/intérprete. No conto, Anderton - quando ainda ignorava o relatório minoritário - representava o tradutor ingênuo que acreditava piamente na equivalência entre a visão e a realidade futura. Ao descobrir o erro, ele então se vê responsável por uma escolha moral: qual versão tornar realidade? Sua decisão, como argumentamos, foi tornar verdadeira a previsão original e salvar o Precrime. Assim, ele assumiu a responsabilidade de confirmar a tradução dominante, mesmo sabendo que havia outra possível. No filme, Anderton também começa confiando cegamente no sistema, mas ao se tornar ele próprio o acusado, ele passa a questionar o processo tradutório. Sua fuga com Agatha é uma espécie de experimento de retradução: ele tenta retraduzir seu destino com ajuda da fonte original (Agatha) e opta por expor a verdade do relatório minoritário, mesmo que isso destrua a instituição. Em outras palavras, no filme o tradutor torna-se eticamente responsável não por manter a equivalência com o discurso de poder, mas por ser fiel à alteridade e à verdade marginalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que *The Minority Report* de Philip K. Dick e *Minority Report* de Spielberg, apesar de partirem do mesmo núcleo narrativo de ficção científica, desenvolvem temas subjacentes de formas divergentes ao serem lidos sob a ótica do plurilinguismo e da tradução. Ambas as obras colocam em cena um choque de idiomas - de um lado, a língua ou código peculiar das visões pré-cognitivas; de outro, a linguagem ordinária das personagens e instituições - e dramatizam o esforço de mediação entre eles. Essa estrutura dual funciona como metáfora poderosa para o processo tradutório: interpretar o outro (o estrangeiro, o futuro) nunca é neutro, e toda tradução envolve escolhas éticas.

No conto de 1956, o plurilinguismo literário manifesta-se como polifonia sufocada: há múltiplas vozes, mas o desenlace privilegia a manutenção de uma voz única, ilustrando os perigos de um monolinguismo interpretativo que apaga divergências em nome da ordem. Já no filme de 2002, o plurilinguismo assume a forma de diálogo transformador: a interação entre as diversas línguas (visões, falas, símbolos) conduz ao colapso criativo de uma estrutura opressiva e à emergência de uma nova compreensão, ainda que isso signifique abdicar da certeza absoluta. A comparação evidencia, portanto, como a adaptação cinematográfica reinterpreta o material original de Dick, transformando uma narrativa sobre a manutenção do controle em uma narrativa sobre a necessidade de ouvir a voz minoritária e aceitar a pluralidade como forma de justiça.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.



BARNES, Lawrie; VAN HEERDEN, Chantelle. Virtual Languages in Science Fiction and Fantasy Literature. **Language Matters: Studies in the Languages of Africa**, v. 37, n. 1, p. 102-117, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

DELABASTITA, Dirk; GRUTMAN, Rainier. Fictional representations of multilingualism and translation. **Linguística Antverpiensia**, New Series - Themes in Translation Studies, v. 4, p. 11-34, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1975].

DERRIDA, Jacques. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução de Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DICK, Philip K. **The minority report**. In: DICK, Philip K. The minority report and other classic stories. New York: Citadel Press, 2002. p. 71-106.

KAINDL, Klaus; SPITZL, Karlheinz. **Transfiction - Research into the Realities of Translation Fiction**. Amsterdam;New York: John Benjamins, 2014.

Minority Report. Direção: Steven Spielberg. [S.l.]: DreamWorks Pictures; Twentieth Century Fox, 2002. Filme (140 min), son., color.

VENUTI, Lawrence (org). **Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology**. New York: Routledge, 1992.

Este texto integra o Projeto de Pesquisa **O conto The Minority Report e sua adaptação para o cinema: análise dos aspectos de Inteligência Artificial e de Pós-Humanismo**, apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos do Doutorado do autor, sob orientação da Professora Dra. Sandra Trabucco Valenzuela.



SOCIOLOGIA DA LINGUAGEM POÉTICA DE VOLOCHINOV: ANÁLISE DOS POEMAS “CAVALINHO BRANCO”, DE CECÍLIA MEIRELES E “O JUMENTO”, DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA

Nanci Madalena Amaro da Silva

PPGE-Unesp Marília/SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O método de análise comparativa de texto é relevante para a compreensão de elementos semelhantes e diferentes entre eles. Neste trabalho completo são apresentados resultados da análise comparativa entre os poemas “Cavalinho Branco”, de Cecília Meireles e “O Jumento”, de Chico Buarque de Holanda, a partir das proposições do russo Valentin Volóchinov (1895-1936) no ensaio “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica” (2019). Para tanto, busca-se responder à questão: quais os aspectos formais e semânticos dos dois poemas elencados, relacionados ao momento histórico de produção (ambos escritos e publicados durante a última ditadura militar no Brasil).

Valentin Nikoláievitch Volóchinov, filósofo, músico, linguista e crítico literário russo ligado ao Círculo de Mikhail Bakhtin, nasceu em 18 de junho de 1895, em São Petersburgo e faleceu em 1936, também em São Petersburgo. Cecília Benevides de Carvalho Meireles, conhecida como Cecília Meireles, nasceu no Rio de Janeiro, Brasil, em 7 de novembro de 1901 e faleceu em 9 de novembro de 1964, na mesma cidade. Foi escritora, jornalista, professora e pintora. É considerada uma das mais importantes poetisas do Brasil. Suas obras têm caráter intimista e simbolista, apresentando influência da psicanálise. Francisco Buarque de Holanda, conhecido como Chico Buarque nasceu no Rio de Janeiro em 19 de junho de 1944. É cantor, compositor, dramaturgo, escritor e ator brasileiro. Auto-exilou-se na Itália em 1969, devido à grande pressão do regime militar do Brasil. Além da carreira como músico, escreveu peças teatrais e romances.

O objetivo deste artigo é fazer uma análise comparativa dos poemas “Cavalinho Branco”, de Cecília Meireles, e “O Jumento”, de Chico Buarque de Holanda, com base nas ideias propostas por Volóchinov no ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, publicado em 1926, em Leningrado, no qual o autor propõe que a poética teórica – parte dos estudos literários que estuda a forma literária, seus aspectos e estilos – seja estudada pelo método sociológico marxista. Nesse estudo focar-se-á sobretudo a interação e a inter-relação entre autor, ouvinte, personagem e o contexto histórico da produção.

Antes, porém, de iniciarmos o estudo dos poemas escolhidos, convém ressaltar algumas reflexões críticas que o autor russo faz sobre a teoria da arte em voga à sua época, inclusive defendida por alguns teóricos marxistas, entre os quais o professor Sakúlin teórico da literatura e linguística, escreveu manuais de sintaxe da língua russa e de história da literatura russa do século XIX, ele defende haver na história e na literatura duas esferas:

Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento



[...] a imanente (interna) e a causal. O “núcleo artístico” imanente da literatura possui suas próprias leis e estruturas, e é apto à uma evolução autônoma “natural”. Entretanto no processo desse desenvolvimento, a literatura sofre a influência ‘causal’ do meio social extra-artístico. O “núcleo imanente” da literatura [...] encontra-se fora da competência do sociólogo. [...] A análise imanente (não sociológica da essência da literatura e das suas leis autônomas internas deve preceder a análise sociológica (Volóchinov, 2019, p.110-111).

Opondo-se a essa perspectiva, Volóchinov (2019, p. 113) defende que o meio social extra-artístico, ao influenciar a arte de fora, “[...] encontra nela uma imediata resposta interior”. Isso quer dizer que o meio extra-artístico não é alheio à produção artística, ao contrário: ambos são formações sociais que interagem e influenciam-se mutuamente.

Assim, para Volóchinov (2019), não é possível separar forma e conteúdo na obra artística. Da mesma maneira, para ele, não é viável “[...] encontrar o estético no psiquismo individual do criador ou do contemplador” (Volóchinov, 2019, p. 115), já que ambos estão permeados pelos aspectos sociais. Em resumo: o artístico engloba o objeto (a obra de arte), o criador e o contemplador: “Ele é uma forma específica da inter-relação entre criador e os contempladores fixada na obra artística” (Volóchinov, 2019, p. 115).

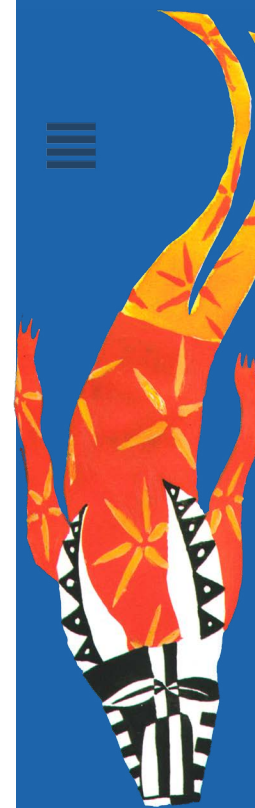
Tal inter-relação é a comunicação artística, que também é uma forma de comunicação social, “[...] realizada e fixada no material de forma artística” (Volóchinov, 2019, p. 116). A compreensão dessa forma específica da comunicação social é a função da poética sociológica, segundo a qual a comunicação estética “[...] participa do fluxo único da vida social, reflete em si a base econômica comum, interage e troca forças com outras formas de comunicação” (Volóchinov, 2019, p.117).

Embora Volóchinov (2019), antes de adentrar a análise da palavra na poesia, tenha dissertado sobre a palavra na vida, ou seja, na linguagem cotidiana, neste estudo, privilegiaremos o primeiro item, já que nossa intenção é analisar duas poesias.

Análise prévia dos poemas

Começamos, então, pelo poema de Meireles, “O Cavalinho Branco”, um dos poemas do livro *Ou Isto ou Aquilo*, publicado em março de 1964, ano do falecimento da autora. O livro tem seu público-pretendido as crianças.

O cavalinho Branco
 À tarde, o cavalinho branco
 está muito cansado:
 Mas há um pedacinho do campo
 onde é sempre feriado.
 O cavalo sacode a crina
 loura e comprida
 E nas verdes ervas atira
 sua branca vida.
 Seu relincho estremece as raízes
 e ele ensina aos ventos
 a alegria de sentir livres
 seus movimentos.



Mediação Literária:
 Literatura infantil e juvenil e
 outras áreas do conhecimento



Trabalhou todo o dia, tanto!
 desde a madrugada!
 Descansa entre as flores, cavalinho branco,
 de crina dourada.

Como toda obra artística, por excelência obra aberta, esse poema suscita várias leituras e interpretações. De início, em sua estrutura aparente, tem-se que o personagem, o Cavalinho Branco, trabalhou muito o dia todo, “desde a madrugada”, e, ao fim do dia, pôde descansar num “pedacinho de campo onde é sempre feriado”, sentindo-se alegre, por estar livre. Ele experimenta uma sensação de evasão e plenitude. Também é possível fazer analogia desse pequeno enredo com o fazer artístico. Nesse sentido, o cavalinho seria a imagem personificada da imaginação, o que permitiria ao eu lírico perpassar por um mundo encantado, livre das restrições e coerções que submetem o indivíduo ao cansaço causado por atividades corriqueiras.

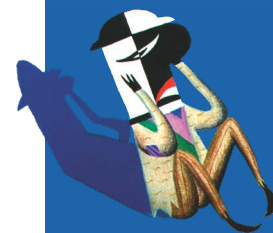
Do ponto de vista formal, o poema tem versos livres, predominando os octossílabos, e algumas rimas (cansado/feriado, vento/movimentos, madrugada/dourada). A repetição de fonemas nasais (am,em, om)dá movimento aos versos, remetendo ao movimento do cavalinho pelo campo aberto.

Vejamos agora o poema de Chico Buarque, escrito em 1976, o qual também tem como público-
 -previsto as crianças.

O Jumento
 Jumento não é
 Jumento não é
 O grande malandro da praça
 Trabalha, trabalha de graça
 Não agrada a ninguém
 Nem nome não tem
 É manso e não faz pirraça
 Mas quando a carcaça ameaça a rachar
 Que coices, que coices
 Que coices que dá
 O pão, a farinha, feijão, carne seca
 Quem é que carrega? Hi-ho
 O pão, a farinha, o feijão, carne seca
 Limão, mexerica, mamão, melancia
 Quem é que carrega? Hi-ho
 O pão, a farinha, feijão, carne seca
 Limão, mexerica, mamão, melancia
 A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira
 Quem é que carrega? Hi-ho
 Jumento não é
 Jumento não é
 O grande malandro da praça
 Trabalha, trabalha de graça
 Não agrada a ninguém
 Nem nome não tem



Mediação Literária:
 Literatura infantil e juvenil e
 outras áreas do conhecimento



É manso e não faz pirraça
 Mas quando a carcaça ameaça rachar
 Que coices, que coices
 Que coices que dá
 Hi-hooooooooo

Esse poema integra a peça teatral *Os Saltimbancos*, traduzida e adaptada, em 1976, para o português por Chico Buarque da obra homônima dos italianos Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov, os quais haviam adaptado o conto *Os Músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm. Na peça de teatro *Os Saltimbancos* são narradas aventuras de bichos, que, sentindo-se explorados por seus donos, resolvem fugir para a cidade e tentar a sorte como músicos.

No texto, o eu lírico descreve o Jumento, começando com uma descrição por negação: “jumento não é o grande malandro da praça”, o que já impede que o leitor veja o personagem como esperalhão. Depois o qualifica como trabalhador, manso, disciplinado e pouco importante socialmente: trabalha de graça, não faz pirraça e nem tem nome.

Porém, a partir da oração adversativa “mas quando a carcaça ameaça rachar, que coices, que coices, que coices que dá”, há uma mudança de postura da personagem, que se rebela e enfrenta a violência e a opressão. A ação de dar coices representa a tomada de consciência do jumento. Observe-se que após essa conscientização, surge a voz do Jumento por meio do discurso direto: “hi-ho” e “hi-hoooo”.

Também é possível interpretar o conteúdo do poema com base nos preceitos marxistas, principalmente no conceito de mais-valia (valor obtido entre a diferença do valor da mercadoria que se produz e a somatória dos gastos com os meios de produção). O jumento pode ser lido como o trabalhador explorado, transformado em mercadoria, reificado, pela elite capitalista. Ainda é pertinente relacionar a situação do Jumento com a dos brasileiros pobres que penavam durante o período ditatorial brasileiro (1964-1985).

Do ponto de vista formal, o poema não tem métrica rígida e apresenta poucas rimas: praça/graca, rachar/dá. No último caso, trata-se de rima porque no português oral contemporâneo, omite-se, frequentemente, o R final dos verbos no infinitivo. Além disso, chama atenção o uso da gradação como recurso estilístico no trecho “O pão, a farinha, feijão, carne seca/Limão, mexerica, mamão, melancia/ A areia, o cimento, o tijolo, a pedreira”, mostrando a exploração do Jumento, que carrega até a pedreira.

A INTERAÇÃO E A INTER-RELAÇÃO ENTRE AUTOR, OUVINTE, PERSONAGEM E CONTEXTO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO

Ambos os poemas analisados foram produzidos durante a última ditadura militar no Brasil, período que se iniciou com o golpe militar no final de março de 1964 e terminou em 1985, persistindo por longos 21 anos. Em 1964 houve a deposição do presidente João Goulart, acusado de comunista em alinhamento ideológico com a China. O regime caracterizou-se por censura à imprensa e às manifestações artísticas, restrição aos direitos políticos e perseguição às pessoas contrárias ao regime.

Tal forma de governo afetou profundamente a Educação Básica. Professores e alunos foram perseguidos, expulsos, presos, exilados e até mortos. Nesse governo autoritário, os objetivos da Educação eram a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e a difusão de uma ideologia



Mediação Literária:
 Literatura infantil e juvenil e
 outras áreas do conhecimento





que favorecesse comportamento regrado e obediente por parte dos cidadãos. Esperava-se que a disciplina escolar, baseada no medo, se traduzisse em obediência social no ambiente de trabalho, de modo a promover o aumento da produtividade na economia.

Por sua vez, o esporte, na escola pública era considerado o exercício do corpo como preparo de defesa contra o comunismo, uma ferramenta para a formação ideológica, com controle do corpo e do tempo livre dos alunos. A ditadura militar tinha um projeto de desenvolvimento da nacionalidade, que demandava disciplina do povo.

Também houve o chamado “milagre econômico”. A economia cresceu muito nos primeiros anos do regime e o PIB cresceu graças aos empréstimos feitos junto a instituições internacionais. Em 1973, o país enfrentou a crise do petróleo, cujo valor subiu 400%.

Embora, como dito, os dois poemas tenham sido produzidos durante o período militar, *O Cavalinho Branco* veio a lume logo após o golpe militar, quando parte da população, doutrinada pela propaganda, acreditava que os militares estavam protegendo nosso país da ameaça comunista. Não houvesse apoio de parte da elite econômica, da imprensa e da classe política, não teria sido tão fácil depor um presidente legitimamente eleito. Assim, não há na obra, qualquer sinal de revolta contra a opressão militar e política.

Já o poema *O Jumento* foi escrito e apresentado ao público em 1976, quando era presidente da República o general Ernesto Geisel, que sucedera Emílio Garrastazu Médice, famigerado por perseguir e punir os opositores do regime. O Brasil enfrentava a censura da mídia e das artes em geral. Apesar disso, muitos de nossos artistas conseguiram driblar a censura com criatividade e criticar o regime, valendo-se das riquezas da linguagem, com sua multiplicidade de sentidos. Assim, *O Jumento* é um poema engajado, que denuncia a opressão e convida o povo a rebelar-se e a exigir uma sociedade mais justa. O Jumento, ao contrário da conotação pejorativa que esse nome tem, é aquele que, muito inteligente, começa a oposição, agregando outros animais à sua trupe, que depois consegue vencer o barão/capitalista/explorador.

INTERAÇÃO DO AUTOR COM O PERSONAGEM E COM O OUVINTE

De acordo com Volóchinov (2019), toda palavra pronunciada ou escrita conscientemente e que não caiu em desuso é a expressão e o produto da interação social entre o falante (o autor), o ouvinte (o leitor) e aquele (ou aquilo) sobre quem (ou sobre o quê) se fala (o personagem). Em suas palavras: “O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado” (Volóchinov, 2019, p.130).

Assim, mesmo na obra literária, o autor, o leitor e o personagem têm um contexto em comum, que fica subentendido na obra. Trata-se do contexto cotidiano do não dito. Isso quer dizer que os três têm um horizonte comum, fazem parte do mesmo contexto sócio-histórico, por isso a comunicação é possível. Sobre isso, Volóchinov (2019, p. 131) escreve:

Na Literatura, é especialmente importante o papel das avaliações subentendidas. É possível dizer que uma obra poética é um condensador poderoso das avaliações sociais não ditas: cada palavra está repleta delas. Justamente essas avaliações sociais organizam a forma literária como sua expressão imediata. [...] as avaliações determinam a escolha das palavras pelo autor e a percepção dessa escolha

(a coescolha) pelo ouvinte. O poeta escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde elas se segmentaram e se impregnaram de avaliações.

Ainda acerca dessa escolha, o autor russo frisa que a avaliação também acontece em relação à personagem. A opção por um adjetivo, qualquer outro qualificador ou uma metáfora, é consciente e tem como base a relação entre o autor e o leitor. “O autor, o personagem e o ouvinte nunca são abordados fora do acontecimento artístico, mas somente à medida que participam da própria percepção da obra literária e são seus componentes necessários” (Volóchinov, 2019, p.135).

De posse dessas reflexões, pensemos agora na personagem Cavalinho Branco. O uso do substantivo no diminutivo e o adjetivo “branco” são muito significativos, pois denotam clima emotivo e afetuoso entre a autora e a personagem. Além disso, o Cavalinho tem “crina loura e comprida” e uma “branca vida”. A opção reiterada pela cor branca remete à evasão própria dos simbolistas. O dourado da crina insere a personagem num espaço mítico, transcendental. Outro ponto importante é que a autora finaliza o poema usando uma frase imperativa: “Descansa entre as flores, cavalinho branco de crina dourada”. O tom, ou entonação como prefere Volóchinov (2019), é de pena. O cavalinho trabalhou muito e precisa descansar.

Da mesma forma a interação da autora com o ouvinte é permeada pelo sentimentalismo, pelo apelo ao “que bonitinho, coitadinho do cavalinho”. O ouvinte é a criança, mais suscetível ao som ameno e à entonação emotiva do que a uma análise político-crítica. O som do poema lembra uma cantiga de ninar.

Diferentemente, em *O Jumento*, o autor optou por uma palavra que normalmente tem uma conotação pejorativa. Além de o jumento ser um equino, como o cavalo, esse substantivo é usado para qualificar uma pessoa pouco inteligente ou bruta. Ao fazer essa escolha, o autor já rompe com o senso comum e se dirige a um ouvinte ávido por crítica, humor inteligente e analogias libertárias. A personagem não é “fofinha”, não agrada a ninguém, apenas trabalha de graça, ou seja, é explorado. Após essa apresentação bem nua e crua, o autor eleva o Jumento, permitindo que ele se rebelde frente à exploração.

No tocante à relação do autor com o ouvinte, fica evidente que há entre eles um horizonte comum: a repressão do regime militar. O Jumento é metáfora do trabalhador explorado e reprimido. O autor sabe que o ouvinte entenderá a metáfora.

Porém, como dissemos a obra foi dirigida a crianças, o que pode suscitar o questionamento: as crianças teriam esse horizonte em comum com o autor? Talvez elas não conseguissem decodificar a metáfora, mas supõe-se que elas vibrem com o animal que se rebela contra maus-tratos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise apresentada é possível afirmar que os poemas foram escritos no mesmo período histórico, a Ditadura Militar brasileira, e, em ambos, um animal figura como personagem principal. Porém, no poema de Meireles, não são evidenciadas críticas ao período histórico vivido, ao contrário, é utilizada linguagem permeada por palavras que remetem à tranquilidade, descrição de cenário sereno etc. Em outras palavras, o tom é pacificador. No poema de Chico Buarque, entretanto, o leitor





é convidado a refletir criticamente sobre as condições de vida e de trabalho da personagem Jumento, descrito como animal explorado e que, quando não consegue mais trabalhar, é expulso do local com o qual tanto contribuiu. A partir do conteúdo desse segundo poema é possível estabelecer aproximações críticas com as vivências da classe trabalhadora, cujo valor está diretamente relacionado à condição de produzir, ou seja, à medida que perde suas habilidades e condições para o trabalho deixa de ser relevante socialmente.

Apesar das distinções destacadas, em ambos os poemas o contexto cotidiano do não dito (Volóchinov, 20219) permite a interação entre os autores e os leitores mediados pelo texto, pois a partir deles as crianças (leitoras em potencial desses poemas) podem interagir com o texto e questionar, vibrar, imaginar etc.

Em síntese, ao longo deste trabalho completo foram apresentadas reflexões elaboradas por Volóchinov (2019) sobre a pertinência de uma poética sociológica que permanece interessante e pode propiciar análise produtiva de poemas escritos em português, inclusive daqueles que têm as crianças como ouvintes potenciais.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, Chico; BARDOTTI, Sergio; BACALOV, Luis Enriquez. *Os Saltimbancos*. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Autêntica, 2017

CARVALHO, José Murilo de. "Entre a liberdade dos Antigos e a dos Modernos: A República no Brasil." *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 265–280, 1989. Disponível em: <https://dados.iesp.uerj.br/es/artigos/?id=375>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Era uma vez. **Revista online de Literatura Infanto-juvenil**. [S. l.], [s.d.]. 2023. Disponível em: <https://eraumavezuem.blogspot.com/2012/11/acomodacao-e-consciencia-faces-de-um.html>>. Acesso em: 09/05/2023

MEIRELES, Cecília. **Antologia poética**. 1. ed. São Paulo: Global, 2020. 1 recurso online. ISBN 9786556120287.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Odilon Moraes. Local: Global, 2014.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Educação básica. [S. l.], [s.d.]. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica>. Acesso em: 15 maio 2023.

NASCIMENTO, Fabiana Ortiz do. Política de esportes durante a ditadura militar: educação física, moral e cívica. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS, XVIII, 2018, Niterói-RJ. **Anais eletrônicos...** Niterói-RJ: ANPUH-RJ, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529339330_ARQUIVO_ArtigoAnpuh.pdf. Acesso em: 15/05/2023.

RELEITURAS DE CECÍLIA MEIRELES. **Cronologia Biobibliográfica da Poetisa**. [s.d.]. Disponível em: www2.assis.unesp.br/arquivocecilia/index3.html. Acesso em: 22 nov. 2025.

RIBEIRO, Weudson. Ditadura culpou clientes por inflação e sugeriu trocar tomate por pepino. **Economia, UOL**, Brasília-DF, 2023. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/06/06/como-a-ditadura-militar-culpou-comerciantes-e-clientes-pela-inflacao.htm>. Acesso em: 12/05/2023

SOUZA, Elaine Barbosa de. Cecília Meireles: vida e obra. **Sua Pesquisa**. [S. l.], 13 jan. 2023. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/biografias/ceciliameireles.htm>. Acesso em: 09/05/2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2019.



Mediação Literária:

Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento



TERRITÓRIOS DE SABERES: UMA PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM *TORTO ARADO* NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MEIO AMBIENTE

Carolina da Silva Portela
(COLUN/UFMA)

Ludmila Portela Gondim Braga
(COLUN/UFMA)

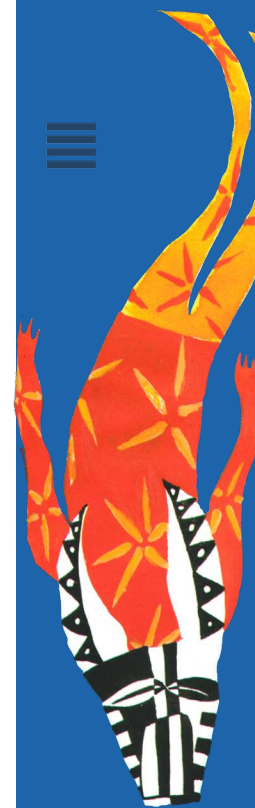
Thiago Lima dos Santos
(COLUN/UFMA)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta reflexões e resultados preliminares decorrentes da execução de uma proposta de abordagem interdisciplinar da obra *Torto Arado* (2019), a ser desenvolvida na turma do 1º ano do ensino médio integrado em Meio Ambiente do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) durante 2026. As implicações teóricas e metodológicas que orientam esta investigação fundamentam-se em aportes do ensino de literatura e do ensino interdisciplinar a partir de uma perspectiva decolonial, mobilizando contribuições de Lajolo (2006), Malcom Ferdinand (2022), Nêgo Bispo (2023), Édouard Glissant (2021) e Ailton Krenak (2019). Esses autores discutem questões relacionadas ao ensino de literatura, à identidade, à resistência e à ancestralidade afro-indígena, possibilitando aos estudantes perceberem a relevância dos imaginários decoloniais e ecológicos de resistência, ancorados em experiências afrodiaspóricas e nos valores ancestrais e espirituais vinculados à terra, no contexto da literatura negro-indígena pós-contemporânea no Brasil.

Nesse sentido, a leitura de *Torto Arado* configura-se como uma possibilidade pedagógica de reflexão sobre os efeitos da literatura como ferramenta de crítica e de enfrentamento da colonialidade do ser, do saber e da natureza. Em sala de aula, a proposta pedagógica parte de uma leitura crítica da obra, articulada a outras leituras, análise de entrevistas com educadores e discussões em grupo, de modo a compreenderem essas relações e construirão repertório para a apresentação de suas reflexões nos seminários propostos. Essa etapa inicial indica o potencial de uma abordagem interdisciplinar no ensino de literatura, tanto para o aprofundamento da compreensão do texto literário quanto para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes, especialmente dentro dos cursos técnicos.

Nessa perspectiva, apresentamos reflexões que integram uma proposta em movimento, sustentada pelas experiências formativas desenvolvidas ao longo dos últimos anos em atividades de extensão vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABID) do Colégio Universitário da UFMA. Essas ações que incluem oficinas, rodas de leitura, encontros interdisciplinares e debates sobre relações étnico-raciais, têm contribuído para a inserção de perspectivas decoloniais, afrodiaspóricas e indígenas no cotidiano escolar, ampliando o repertório crítico de estudantes e docentes.



Mediação Literária:
Literatura infantil e juvenil e
outras áreas do conhecimento





Nosso trabalho, portanto, organiza-se a partir de três eixos reflexivos, construídos com base nessas experiências:

- a) a relevância da inserção da literatura negra e afro-indígena desde o ensino fundamental;
- b) a potência dos temas ligados à terra, à natureza e às cosmopolíticas afrodiaspóricas e afro-indígenas;
- c) a contribuição dos conceitos de ancestralidade, reencantamento do mundo e reexistência para a formação de leitores críticos e sensíveis.

Embora o projeto pedagógico interdisciplinar envolvendo diretamente a obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, ainda não tenha sido efetivamente concluído em sala de aula, as discussões teóricas, as leituras orientadas e as investigações realizadas em sala de aula e no âmbito dos projetos de extensão e da pesquisa docente já apontam caminhos consistentes para se repensar e reelaborar o ensino de literatura na educação básica técnica e tecnológica. Esses movimentos formativos evidenciam tanto o potencial da obra quanto o conjunto de debates que a atravessam para impulsionar práticas pedagógicas sensíveis, críticas e alinhadas aos desafios contemporâneos da educação.

LITERATURAS NEGRA E AFRO-INDÍGENA: POR QUE ESTUDAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM MEIO AMBIENTE?

A literatura, longe de constituir um saber restrito a etapas finais da educação básica ou à leitura de obras consagradas, configura-se como uma prática social que acompanha o desenvolvimento dos indivíduos, mediando a construção de sentidos, valores, afetos e formas de pertencimento. Ela ocupa um lugar estruturante no processo de letramento, crítico e simbólico dos sujeitos desde os primeiros anos da escolarização, de modo que pensar o ensino de literatura apenas como um conteúdo a ser formalmente sistematizado em fases posteriores da vida escolar implica desconsiderar sua função formativa contínua e cumulativa.

No campo do Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente, a abordagem crítica e humanizante da literatura ganha contornos diferenciais. O Ensino Médio Integrado articula formação geral e formação técnica, o que fundamenta o princípio da formação integral do estudante, com vistas à superação da fragmentação entre saberes científicos, éticos, culturais e profissionais. Nesse sentido, os estudos de obras da literatura negra e afro-indígena dialogam diretamente com essa ideia de formação integral de sujeitos mais críticos e humanizados. Ao apresentarem cosmovisões em oposição à lógica utilitarista e predatória, essas obras ampliam as visões de mundo dos estudantes e os conectam com saberes relacionados a território, natureza, cuidado e ancestralidade.

Nesse contexto, “a sala de aula é um dos espaços centrais de legitimação do literário” (Mibielle apud Portela, 2023), pois é nela que se definem, explícita ou implicitamente, os critérios que determinam o que pode ser reconhecido como literatura e o que permanece à margem desse reconhecimento. Ao centralizar o estudo em uma produção literária que compreende criticamente questões socioambientais e que põe em evidência as populações negras e indígenas, o docente ensina também sobre sustentabilidade, justiça ambiental, racismo ambiental, desigualdade no acesso aos bens naturais e resistência de comunidades tradicionais. Assim, os estudantes também internalizam hierarquias



simbólicas que distinguem narrativas valorizadas de outras consideradas secundárias ou inexistentes. Trata-se, portanto, de um processo estruturado por relações de poder, cujos efeitos se prolongam ao longo de sua trajetória na escola e na vida.

Nesse mesmo horizonte crítico, Lajolo (2006) ressalta que “a escola desempenha papel decisivo na construção da imagem do literário e na difusão dos valores culturais a ele associados”. É no espaço escolar que o estudante estabelece um dos primeiros contatos sistematizados com discursos socialmente instituídos fora do âmbito familiar, incorporando concepções de cultura e identidade. Portanto, ao selecionar determinados textos e excluir outros, a escola não apenas ensina literatura, mas também ensina quem pode falar, quais histórias importam e quais experiências são dignas de representação.

O debate proposto aqui é aquele que se constitui a partir de uma subversão da ordem do poder comumente instituído, que nos coloca em uma posição de refletir e de propor a mudança substancial nos modos de apreensão do literário no contexto educativo. Nessa perspectiva, a formação do leitor deve afastar-se de modelos prescritivos e normativos, abrindo-se para um uso democratizado da leitura, compreendida como uma prática social ampla, exercida sobre diferentes tipos de textos, inclusive com a possibilidade de questionar classificações do campo literário em escolas e correntes de autores.

Sendo assim, esta abordagem rompe com a ideia de que a literatura escolar deva se restringir a um repertório fechado e homogêneo e defende, ao contrário, a ampliação dos horizontes de leitura, a valorização de experiências estéticas diversas e a inserção do autor em um mundo de subjetividades que escapam às normas já estabelecidas do próprio campo.

Desenvolver o ensino de literatura no Ensino Médio Integrado em Meio Ambiente, nesse viés, significa tratar os conteúdos de forma contextualizada à formação técnica do estudante, criando condições para que a leitura seja vivenciada como experiência significativa e constitutiva, favorecendo encontros com narrativas capazes de dialogar com seu universo simbólico e, integradas às práticas ambientais críticas, fortalecendo o caráter interdisciplinar do currículo do EMI.

Considerando que grande parte dos estudantes da escola pública brasileira é composta por pessoas pretas ou pardas, cujas histórias, territórios e referências culturais raramente ocupam lugar de destaque no repertório literário escolar, torna-se urgente repensar os textos mobilizados desde os anos iniciais. **É nesse ponto que a inserção das literaturas negra e afro-indígena na educação básica adquire centralidade**, pois a ausência dessas narrativas não constitui apenas uma lacuna pedagógica, mas um mecanismo de silenciamento que compromete a construção do pertencimento e da autoestima dos estudantes.

É importante que existam

Ações que se comprometam com as realidades dos alunos, em sua maioria, estudantes de escola pública, pretos e pardos, os quais não são filhos da elite brasileira, fomentando o pensamento no que se refere ao pertencimento, à identidade e à representatividade, pois há de se considerar que as literaturas não canônicas, possibilitam um caminho a ser trilhado por novos saberes e epistemologias capazes de desmistificar os conceitos preestabelecidos e inscritos nos mais de 500 anos de história do Brasil. (Portela, 2023, p. 80).



As experiências desenvolvidas em projetos de extensão no COLUN evidenciam que, mesmo antes de uma abordagem formal e sistematizada, os estudantes respondem com envolvimento quando têm acesso a obras oriundas de contextos historicamente marginalizados. Esses encontros com a literatura revelam seu potencial para instaurar processos de reconhecimento, nos quais os leitores podem identificar a si mesmos, suas famílias e seus territórios no interior das narrativas apresentadas.

Nesse viés, defender o ensino de literaturas negra e afro-indígena no Ensino Médio Integrado não constitui apenas uma escolha pedagógica, mas uma tomada de posição ética e política. Quando reconhecemos que a literatura, quando pluralizada, amplia as possibilidades de leitura do mundo e cria fissuras nos discursos hegemônicos que sustentaram, por séculos, a exclusão de determinadas vozes e, assim, percebemos que a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer a diversidade como princípio constitutivo da experiência humana e literária.

TORTO ARADO E A CENTRALIDADE DA TERRA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

A obra *Torto Arado*, publicada em 2019 pela Editora Todavia, que vem sendo lida e debatida em diferentes contextos acadêmicos e culturais, revela-se um terreno especialmente fértil para ações pedagógicas interdisciplinares, na medida em que articula literatura, estudos ambientais, história das populações rurais negras, espiritualidade, ancestralidade e discussões sobre território, violência colonial e justiça social. Ambientado no sertão da Chapada Diamantina, na Bahia, o romance inscreve-se no que se pode chamar de um “Brasil profundo”, marcado por heranças coloniais persistentes, desigualdades estruturais e formas de vida comunitária atravessadas pela relação íntima com a terra.

Longe de se restringir ao campo estético, o texto literário opera como dispositivo crítico capaz de mobilizar questões centrais da formação socioambiental brasileira, evidenciando a persistência de estruturas históricas de exclusão e a complexidade dos vínculos entre memória, território e modos de existência. Esses eixos constituem, portanto, o núcleo conceitual do projeto, o que justifica a construção de uma proposta que não se limita a uma abordagem disciplinar isolada, mas que reconheça a literatura como espaço privilegiado de articulação entre saberes.

Mesmo antes da implementação formal de um projeto interdisciplinar em sala de aula, a leitura compartilhada da obra já permitiu perceber que *Torto Arado* instaura um regime de leitura que desloca o estudante de uma posição meramente interpretativa para uma relação crítica com o mundo social. As personagens, profundamente ligadas à terra e às práticas cotidianas do trabalho rural, são construídas em uma dimensão telúrica que ultrapassa o realismo descritivo e adquire valor metafórico e discursivo, funcionando como figuras de inscrição histórica de sujeitos sistematicamente silenciados.

Ailton Krenak (2021) nos alerta para

“a tarefa urgente de produzir literatura que conte a história pela ótica dos vencidos, como vêm fazendo novos historiadores e escritores indígenas. Temos direito à memória. E novas narrativas virão para iluminar o tempo de escuridão que o colonialismo provocou em nossas terras” (Viezzler & Grodin, 2021).

Tal perspectiva não se limita aos povos originários das Américas, podendo ser estendida às experiências históricas dos africanos escravizados e de suas diásporas, igualmente marcados por políti-



cas coloniais de extermínio simbólico e material. Esse processo de apagamento cultural, social e religioso foi sustentado por uma lógica extrativista e mercantil, amparada por ideologias de supremacia e dominação que buscaram deslegitimar saberes, memórias e formas de existência.

A narrativa de Itamar Vieira Junior não apenas representa conflitos, mas produz um campo de problematização no qual se cruzam experiências de expropriação, invisibilização e resistência. Ela nos permite compreender uma história do Brasil que ao longo do tempo foi propositadamente negligenciada a partir de um projeto político de subalternização de indivíduos e grupos. Nesse sentido, o texto literário funciona como uma espécie de cartografia simbólica do território brasileiro, na qual o espaço rural não aparece como paisagem neutra, mas como campo de disputas materiais, afetivas e epistemológicas, o que, no trabalho efetivo em sala de aula, pode gerar resultados de grande valor crítico.

É nesse horizonte que o repertório teórico mobilizado pelo projeto se torna fundamental. As contribuições de Malcom Ferdinand, Ailton Krenak, Édouard Glissant, Nêgo Bispo e Lajolo não operam como referências externas à obra, mas como um campo de problematização que permite tensionar os modos hegemônicos de pensar território, cultura e conhecimento.

Nesse viés, a terra emerge não apenas como espaço físico, mas como categoria política tecida por relações históricas de poder; a natureza é reinscrita em uma dimensão relacional e espiritual; a linguagem literária afirma sua potência de criação de mundos; e os saberes comunitários passam a ser reconhecidos como formas legítimas de produção de conhecimento. Em conjunto, essas perspectivas possibilitam pensar a literatura não como objeto isolado de análise, mas como prática situada de produção de sentido e de disputa simbólica.

Assim, *Torto Arado* se afirma como obra central para dialogar com temáticas caras ao curso técnico integrado em Meio Ambiente, ao evidenciar que crise ecológica e desigualdade racial não constituem problemas dissociados, mas dimensões estruturais de um mesmo processo histórico. Ainda que esta análise seja preliminar, ela já aponta caminhos consistentes para um ensino de literatura sensível, crítico e situado, capaz de formar leitores atentos às encruzilhadas entre território, ancestralidade e justiça socioambiental, e de reconhecer a sala de aula como espaço de produção de saberes comprometidos com a transformação social.

ANCESTRALIDADE, REENCANTAMENTO E RE-EXISTÊNCIA: CATEGORIAS PARA FORMAR LEITORES

As leituras, debates e experiências de sala de aula desenvolvidas ao longo da elaboração deste projeto indicam que categorias como ancestralidade, reencantamento do mundo e reexistência operam como ferramentas analíticas e pedagógicas centrais para a formação leitora. A partir da prática docente e da reflexão teórica que a acompanha, torna-se evidente que tais categorias deslocam o ensino de literatura de uma perspectiva meramente conteudista para uma abordagem que compreende a leitura como prática situada, que passa por dimensões históricas, culturais, afetivas e territoriais, vinculando-a, desse modo, à memória e ao pertencimento.

A escritora americana, bell hooks, em seu livro *Cultiver l'appartenance* (2023), faz um relato muito íntimo sobre o pertencimento, a partir de suas relações familiares, sua natureza e de sua literatura e em certo momento do texto, ela afirma que “usando o passado como uma matéria prima que me



força a adotar uma perspectiva crítica da minha região natal, sobre ecologia e sobre sustentabilidade retorno constantemente às minhas memórias familiares” (2023, p. 33 - tradução nossa).⁴

De modo geral, a autora busca levar o leitor a compreender que, ao confrontar as diferentes realidades que vivenciou com sua própria origem, é impulsionada a uma compreensão genuína de que aquilo que possui de ancestral e familiar constitui parte essencial de sua identidade, tanto como pessoa quanto como escritora. Além disso, sua formação intelectual a leva a refletir e a confrontar realidades diversas, permitindo-lhe perceber-se em uma dimensão ecológica e reconhecer as implicações socioecológicas dos espaços pelos quais transita.

Assim explica:

Nascemos e existimos em um lugar de memória. Nós desenhamos nossas vidas usando tudo o que lembramos, do mais banal ao mais importante. É através da memória, tanto como arte quanto como ato, que chegamos a nos conhecer. [...] o passado é um recurso que do qual podemos nos valer para revisar e renovar nosso compromisso com o presente, para construir um mundo onde todos possam viver bem e plenamente, onde todos possam encontrar seu lugar. (bell hooks, 2023, p. 34 – tradução nossa)⁵.

A ancestralidade, nesse horizonte, configura-se como princípio epistemológico que permite reconhecer a presença ativa daqueles que vieram antes, na constituição das subjetividades contemporâneas, inscrevendo a literatura em uma rede de continuidades históricas e afetivas. Em diálogo com esta visão, o reencantamento do mundo, conforme proposto por Ailton Krenak (2021), desestabiliza a separação moderna entre humanidade e natureza e convida a repensar a leitura como experiência sensível, relacional e ética, na qual a terra deixa de ser cenário e passa a ser agente de produção de sentidos, pois *Torto Arado* rompe com a perspectiva do espaço físico como objeto de exploração voltado para as relações de consumo, reorientando a compreensão da existência do homem como único ser possível de exercer poder e dominância.

Já a noção de reexistência, formulada por Nêgo Bispo (2023), ocupa lugar central neste projeto ao afirmar modos próprios de existir, narrar e produzir conhecimento, baseados em práticas comunitárias, territoriais e ancestrais. No campo pedagógico, isso favorece a compreensão da literatura como espaço de legitimação de saberes historicamente marginalizados e de invenção de mundos possíveis.

Articuladas à leitura literária, essas categorias contribuem para a formação de leitores críticos e implicados em suas relações com o território e com a história, reforçando a compreensão da literatura não apenas como objeto estético, mas como campo ético e político. Nesse sentido, assumir esses eixos implica compreender a formação leitora como processo situado e comprometido com a transformação social, capaz de ampliar horizontes de reflexão e consciência crítica sobre os modos de habitar o mundo.

4 En me servant du passé comme d’une matière première qui me force à adopter un raisonnement critique sur ma région natale, sur écologie et sur les questions de durabilité, je reviens encore et toujours à mes souvenirs de famille. (original)

5 Nous naissons et existons dans un lieu de mémoire. Nous dessinons notre vie en nous servant de tout ce dont on se rappelle, du moment le plus anodin au moment le plus grandiose. C’est par la mémoire, à la fois comme art et comme acte, que nous nous connaissons nous-mêmes [...] au passé en tant que ressource sur laquelle nous pouvons nous baser pour réviser et renouveler notre engagement envers le présent, pour construire un monde où chacun et chacune peut vivre bien et pleinement, où tout le monde peut trouver sa place. (original)



Por fim, o livro nos permite avançar sobre uma série de questões de ordem social que figuram em nossa sociedade como urgentes de reflexão, como a normalização da desigualdade e da exploração do trabalhador a ponto de que esse discurso figure como símbolo da identidade do trabalho e do trabalhador rural, que precisa trabalhar de sol a sol, sem descanso para atingir o mínimo de recursos para a sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise climática e o aprofundamento das desigualdades no Brasil têm evidenciado, de forma cada vez mais contundente, a necessidade de práticas educativas que reconectem os estudantes aos territórios que habitam, valorizem saberes afrodiaspóricos e afro-indígenas, enfrentem epistemicídios históricos e formem leitores com sensibilidade ecológica, social e política.

Nesse contexto, torna-se fundamental abrir espaço para narrativas que falem desde as bordas, e não apenas a partir dos centros hegemônicos de produção de conhecimento. Quando jovens têm acesso a esse repertório de leituras, amplia-se sua capacidade de vislumbrar futuros e de compreender que as relações entre terra, corpo, memória e espiritualidade são dimensões indissociáveis da vida em sociedade. A literatura, nesse sentido, deixa de ser apenas um objeto escolar e passa a atuar como dispositivo de reflexão crítica sobre o mundo, possibilitando aos estudantes reconhecerem suas próprias experiências e pertencimentos como fontes legítimas de saber. Ainda que em fase inicial, a proposta construída a partir deste projeto e das produções acadêmicas de docentes do Colun/UFMA evidencia a urgência de se pensar um ensino de literatura mais conectado aos temas centrais do presente.

A leitura de obras como *Torto Arado*, articulada a diferentes aportes teóricos, aponta para práticas educativas capazes de integrar literatura e meio ambiente, reconhecer a ancestralidade como forma legítima de conhecimento, promover o reencantamento do mundo e fortalecer processos de resistência e reexistência. Desse modo, enfatiza-se que a inserção da literatura negra e afro-indígena na educação básica é fundamental para a ampliação dos horizontes formativos dos estudantes, na medida em que possibilita o contato com narrativas historicamente marginalizadas e com modos plurais de existir no mundo. Os temas relacionados à terra, à natureza e às cosmopolíticas afro-indígenas emergem, assim, como eixos potentes de reflexão, ao recolocarem o território, o corpo e a espiritualidade no centro das discussões pedagógicas.

Articulados a esses temas, os conceitos de ancestralidade, reencantamento do mundo e reexistência oferecem ferramentas sensíveis para que jovens leitores desenvolvam uma compreensão mais crítica e ampliada da realidade, reconhecendo as relações profundas entre memória, ecologia, resistência e projeção de futuros possíveis. Assim, a literatura se configura como espaço de aprendizagem ética, estética e política, capaz de formar sujeitos mais conscientes de seus vínculos com a terra, com a história e com as múltiplas cosmologias que constituem o Brasil, e de expandir, na escola, os espaços de leitura, escuta e invenção de mundos.



REFERÊNCIAS

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Trad. Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- HOOKS, bell. **Cultiver l'appartenance**. Trad. Noémie Grunenwald. Paris: Cambourakis, 2023.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MIBIELLI, Roberto. **Cânone**. In: JOBIM, José Luis et al. (org.). *Novas palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Edições Makunáima, 2021.
- PORTELA, C. S. **A literatura negro-brasileira e o Novo Ensino Médio: desafios epistemológicos e didáticos**. In: *PRÁTICAS docentes em linguagem: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Libras*. v. 2. ed. 1. São Luís: Editora Elã, 2023. p. 79–90.
- VIEIRA JR., Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.
- VIEZZER, Moema; GRODIN, Daniel. **Abya Yala: territórios de resistência**. São Paulo: Bamboal Editora, 2021.





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.

