

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem (POSLETRAS)

Dissertação**Imaginação e liberdade:
condição fundamental da
literatura para crianças e jovens**

Thiago Augusto da Silva Corrêa

Mariana
2023

UFOP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**IMAGINAÇÃO E LIBERDADE:
CONDIÇÃO FUNDAMENTAL DA LITERATURA PARA CRIANÇAS E
JOVENS**

Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Federal de Ouro Preto, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Rodrigo Corrêa Martins Machado

**MARIANA
2023**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

C824i Correa, Thiago Augusto da Silva.
Imaginação e Liberdade [manuscrito]: condição fundamental da literatura para crianças e jovens. / Thiago Augusto da Silva Correa. - 2023.
108 f.: il.: color..

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Correa Martins Machado.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Literatura - Aspectos sociais. 2. Subjetividade. 3. Imaginação. 4. Subjetividade na literatura. 5. Imaginação na literatura. 6. Fenomenologia e literatura. I. Machado, Rodrigo Correa Martins. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 82-93(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Thiago Augusto da Silva Correa

“Imaginação e liberdade: condição fundamental da literatura para crianças e jovens.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 30 de novembro de 2023

Membros da banca

Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Martins Machado - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. Hércules Toledo Correa - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Caroline Valada Becker - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Martins Machado, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 30/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Corrêa Martins Machado, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/02/2024, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0630908** e o código CRC **D838327A**.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo suporte emocional e financeiro durante todo o curso e ao longo dos anos de formação inicial e continuada.

Ao meu irmão pelo companheirismo e incentivo durante todo meu processo de formação e pesquisa.

Aos meus amigos e ao meu companheiro que tornaram minha caminhada mais leve e alegre. Obrigado pelas trocas e diálogos.

Ao meu orientador, Rodrigo Corrêa Martins Machado, que incentivou minhas ideias para a realização desse trabalho, ajudando, de maneira significativa, amadurecer a pesquisa.

À Universidade Federal de Ouro Preto, em especial a todos que formam o Departamento de Letras, pelo estímulo à pesquisa científica no campo da linguagem, Prática Social e Processo Educativo, tornando possível um ensino plural.

Por fim, a todos que de alguma forma participaram da minha vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui. O meu muito obrigado. Levarei comigo muita gratidão.

Eu celebro o ensino que permite transgressões – um movimento contra e além dos limites. É esse movimento que torna a educação a prática da liberdade.
(bell hooks)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão teórico-metodológica acerca das literaturas para criança e adolescente, com a temática de desconstrução de gênero e sexualidade. Considerou-se, para isso, as propostas sócio interacionista do desenvolvimento humano (Piaget, 1975; Vygotsky, 1988), para se pensar a função social da literatura, por meio da abordagem fenomenológica que compreende as *condições* que a linguagem que faz parte do texto pode assumir, gerando possibilidades plurissignificativas de uma dimensão sistêmica de significantes (Fiuza, 2011). Objetivou-se, portanto, abordar a literatura como meio de dar continuidade de leitura de mundo, relacionando com o mundo externo que se faz presente no indivíduo, além de elevar a concepção artística do fenômeno literário para crianças e adolescentes, possibilitando um ganho de multiplicidade e força nos modos de formação humana. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma revisão teórica a respeito do papel social e formativo da literatura. Sendo assim, a dissertação é dividida em três capítulos. Sendo o primeiro, uma síntese teórica sobre o papel da imaginação no processo de desenvolvimento humano. Já no segundo, a discussão parte das teorias literárias, em especial a teoria da recepção, que analisa as concepções que influenciam a educação e a circulação de obras literárias no ensino formal, além de examinarem as contribuições do método fenomenológico para compreender o papel do leitor frente a obras que podem gerar desconforto devido à sua temática. Por fim, no terceiro capítulo, apresento uma análise de três obras literárias para crianças, sendo elas *Pode Pegar!*, de Janaína Tokitaka, *Princesa Kevin*, de Michael Escoffier e *Julián é uma sereia*, de Jessica Love. Tais narrativas estão voltadas para o leitor em fase iniciante e possuem temática que questiona os conceitos dados como gênero em nossa sociedade.

Palavras-Chave: Literatura; Subjetividade; Emancipação; Fenomenologia; Imaginação.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical-methodological reflection on literature for children and adolescents with the theme of gender and sexuality deconstruction. For this purpose, the socio-interactionist proposals of human development (Piaget, 1975; Vygotsky, 1988) were considered to contemplate the social function of literature, through a phenomenological approach that understands the conditions that the language within the text can assume, generating multiple significant possibilities of a systemic dimension of signifiers (Fiuza, 2011). The aim was to approach literature as a means to continue the reading of the world, relating it to the external world present in the individual, as well as to elevate the artistic conception of the literary phenomenon for children and adolescents, enabling a gain in multiplicity and strength in modes of human formation. To achieve this, a bibliographic research was conducted, based on a theoretical review regarding the social and formative role of literature. Therefore, the dissertation is divided into three chapters. The first is a theoretical synthesis on the role of imagination in the process of human development. In the second chapter, the discussion starts from literary theories, especially reception theory, which analyzes the concepts that influence the education and circulation of literary works in formal education, in addition to examining the contributions of the phenomenological method to understand the role of the reader in works that may generate discomfort due to their themes. Finally, in the third chapter, I present an analysis of three literary works for children, namely "*Pode Pegar!*" by Janaína Tokitaka, "*Princesa Kevin*" by Michael Escoffier, and "*Julián é uma sereia*" by Jessica Love. These narratives are aimed at beginning readers and address themes that question and understand what is given as gender in our society.

Keywords: Literature; Subjectivity; Emancipation; Phenomenology; Imagination.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A capa do livro: *Julián é uma Sereia*

Figura 2 - Julián no trem com um livro em suas mãos, imaginando sua transformação como sereia

Figura 3 - Julián se imaginando com o corpo de sereia e um peixe gigante entregando um colar a ele

Figura 4 - A capa do livro: *Pode pegar!*

Figura 5 - Coelho adulto desconfiado

Figura 6 - Capa do livro: *Princesa Kevin*

Figura 7 - Kevin de frente ao espelho, fantasiado de princesa com a ajuda de sua irmã

Figura 8 - Kevin questionando o motivo pelo qual as meninas não podem se fantasiar de cavaleiros e de caubói

Figura 9 - Julián no trem olhando as três belas mulheres com vestido de sereia

Figura 10 - A avó de Julián levando ele a um evento com pessoas fantasiadas

Figura 11 - Julián de frente ao espelho e seu reflexo é a imagem dele como sereia

Figura 12 - Julián imaginando ele, sua avó e mais duas amigas dela também como seria

Figura 13 - Página do livro *Pode pegar!* com a dedicatória da autora para sua filha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. IMAGINAÇÃO, FANTASIA E PROCESSOS DE MATURAÇÃO HUMANA 15	
1.1. <i>Imaginação</i> e fases do desenvolvimento humano	15
1.2 <i>A fantasia</i> e seu papel para a integração da personalidade infantil	26
1.3 O símbolo nas artes	34
2. LITERATURA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES	42
2.1 Função formativa da literatura	42
2.2 Representações simbólicas na literatura e o processo de leitura	49
2.3 Construção de gênero e sexualidade a partir da literatura para crianças e jovens	55
2.4 Ameaças simbólicas no campo literário e no imaginário infantil	62
3 A OBRA LITERÁRIA COMO ASCENSÃO NO OLHAR DO LEITOR	70
3.1. As aproximações entre fenomenologia e literatura	70
3.2. Um breve resumo das obras em análise	76
3.2.1 <i>Julián é uma sereia</i> , de Jessica Love	76
3.2.2 <i>Pode pegar!</i> , de Janaína Tokitaka	79
3.2.3 <i>Princesa Kevin</i> , de Michael Escoffier	82
3.3 Fantasia e imaginação tem gênero?	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a função formativa da literatura para crianças e jovens, em especial as obras com temáticas sobre diversidade de gênero, partiu da concepção de que aquilo que circula como conteúdo, em grande parte das instituições educativas, em especial a respeito da literatura, é apontado como conhecimento científico definido, imutável e acabado. Dessa forma, o que se pretende desenvolver nesta pesquisa é pensar a educação como um fazer contínuo de procura incessante da veracidade e do saber, questionando continuamente as relações e estruturas postas no âmbito social.

Como se pode notar no curso da história, o Estado quase sempre atua de forma vigilante e intervencionista na seleção e legitimação de acervos literários que circulam na esfera escolar. Considero que a escola é vista com o papel, quase sempre, de um lugar ideal para a disseminação de valores e condutas. Porém, esses valores concebidos, muitas vezes, pelo sistema educacional vigente em nossa sociedade, parte de uma concepção hegemônica, binária e cisgênera, formando, assim, um imaginário social.

O que pretendo chamar atenção nesta tese, é em relação à problemática que envolve o sistema de atribuição ao gênero, como masculino e feminino, estruturado na formação social, naquilo que reproduz uma performance que é mediada pelo sistema patriarcal e heteronormativo, em que visa os mecanismos da corporificação social. Assim, em uma relação de poder que não diz apenas sobre a materialidade do corpo, mas de ideias e valores que atribuem às ações dos sujeitos e a objetos que estão presentes em nosso mundo real. Sendo assim, na estrutura interna social, é dada uma grande importância para essa performance de gênero, e isso influencia diretamente nas práticas educativas, especificamente, nas formas de mediação e acesso literário no âmbito do ensino formal.

Dessa forma, meu tema de pesquisa, ao abordar a literatura como um meio de dar continuidade de leitura de mundo, relacionando com o mundo externo que se faz presente no indivíduo, visa em elevar a concepção artística do fenômeno literário para crianças e adolescentes, possibilitando um ganho de multiplicidade e força nos modos de formação humana. É correto afirmarmos que existem diversas formas de ler o mundo e uma delas é através da linguagem simbólica, ou lúdica, que narra perspectivas da vida.

Busco, então, ressaltar o entendimento acerca dessas relações de poder, sendo denominado por Foucault (1988) de dispositivo de poder, a qual pode interferir na recepção de algumas obras literárias, cuja temática seja a subversão e o questionamento desses valores hegemônicos e tradicionais. Para a problematização dessa perspectiva, irei conceituar a noção de dispositivo de poder do filósofo para pensarmos as possíveis atuações desse dispositivo na sociedade, e como interferir em nossa visão de mundo e de nós mesmo, conduzindo nossos corpos e imaginário.

Além disso, relacionado a essa ideia, saliento como a visão pós-estruturalista e feminista vem desencadeando a desconstrução dessas ideias contribuem para questionarmos a contradição dicotômica que nossa sociedade herdou no percurso histórico de formação. Para isso, trago concepções de Butler para pensarmos a noção de gênero e Guacira Lopes Louro (2014, p. 29) que contribui com discussões de identidade sexual e gênero sob uma ótica pautada nas práticas educativas. Para a autora:

[...] os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias.

Ao mesmo tempo que irei analisar as concepções que influenciam a educação e a circulação de obras literárias no ensino formal, também irei examinar as contribuições do método fenomenológico para analisarmos o papel do leitor frente a obras que podem gerar desconforto devido à sua temática. Em alguns espaços de ação humana, acredita-se que a criança deve ser afastada de suas angústias, suas fantasias caóticas, suas emoções conflitantes, ou seja, de tudo aquilo que lhe perturba. Tal crença sustenta que a criança deva apenas experimentar ou compreender o que é agradável à vida, ignorando a realidade do percurso que compõe o processo de crescimento da vida humana. Esses assuntos, muitas vezes, são ignorados, impedidos ou reprimidos de serem discutidos para os infantes e jovens por questões preconceituosas e conservadoras.

Com isso, a escola necessita estar preparada para não apresentar uma verdade absoluta, mas instigar reflexões que possibilitem aos discentes compreenderem as questões éticas, políticas e identitárias de diversas perspectivas sobre cada tema. A instituição escolar, seguindo os padrões da sociedade em que ela se inscreve, pode, de maneira objetiva e explícita, constituir conhecimentos que limitam o sujeito em masculino e feminino heterossexual. Esse caráter na produção de consciência de corpos que valem apenas da heterossexualidade, parte da premissa de algo que é “natural”, mas

todo esse pensamento entra em contradição quando apontamos as tentativas de garantir essa “naturalidade” ou de ter que “vigiar” para que não haja desvio dessa conduta.

Assim, a literatura utiliza da linguagem simbólica para representar o mundo, retrata questões subjetivas da psicologia humana que podem estimular o indivíduo a refletir sobre os elementos do inconsciente, que não podem ser alcançados por intermédio do entendimento consciente.

Minha tese de mestrado busca levar o pensamento para o contexto escolar, podendo perceber e instigar que esse ambiente perpassa pela violência simbólica de forma sutil, sendo difícil a percepção pelos próprios agentes das ações realizadas que, segundo Mendonça (2012, p. 18), pode gerar um espaço de tensão cotidiana. Nessa percepção, de acordo com os conceitos de Bourdieu (2007), essa violência simbólica é examinada através da dinâmica do poder simbólico, referente ao ato de impor conhecimento e expressão abusiva.

Sendo assim, para exemplificar essa questão, proponho trazer análise de três obras endereçadas a crianças, em fase de leitor iniciante, que tem como tema atribuir, de maneira lúdica e orgânica, questionamentos e compreensão a respeito do que é dado como gênero em nossa sociedade. Pois são narrativas que representam a realidade das crianças - o ato de brincar e de se fantasiar - e ilustra como é necessária a emancipação do imaginário nessa fase inicial do desenvolvimento humano, não sendo traumático e angustiante a descoberta de si, do seu corpo, dos seus desejos e as diversas formas de se expressar com novas identidade que somos capazes de conceber, afinal, essa pesquisa filia-se à teoria pós-estruturalista de que a identidade é algo flutuante, contraditório e mutável.

Tais obras narrativas são: *Julián é uma sereia*, de Jessica Love (2021); *Pode pegar!*, de Janaína Tokitaka, (2020); e *Princesa Kevin*, de Michael Escoffier. Para esse estudo, irei utilizar a abordagem fenomenológica como método de análise das narrativas, tendo como intuito propor uma forma de provocar a formação de leitor que desfaz de seu envolvimento prático e utilitário com o mundo - sendo essa concepção predominante no pensamento de alguns grupos sociais que a criança pode estar inserida - para poder perceber a si mesmo por meio de uma experiência livre de se expressar, de se imaginar no processo de leitura e de ver as coisas no mundo.

Por isso, é importante pensar a função que a literatura para crianças e jovens ocupa no ambiente formal, refletir o desenvolvimento humano e dar suporte para as crianças e adolescentes a fim de lidarem com os problemas postos no processo de maturação e no mundo. Dessa forma, a educação se configura sem jamais se dar por acabada, consciente de que há sempre mais a revelar e a dizer, retomando constantemente os conceitos e o saber. Nesse sentido, não há lugar para a superficialidade do saber, para preconceitos ou para falta de rigor dos processos. Com isso, é importante refletir a educação literária como defesa da ideia de tornar possível o caminho para conceber ao sujeito, em seu processo de desenvolvimento educacional, a liberdade da imaginação para acessar outras áreas do conhecimento, tanto científico quanto subjetivo.

Para isso, este trabalho se dividiu em três momentos estruturados em forma de capítulos. O primeiro apresenta a formulação teórica base da pesquisa, examinando o conceito do papel da imaginação e da fantasia para a maturação humana, pensando nos estágios do desenvolvimento humano, a partir dos estudos teóricos das relações Histórico-Sociais produzidas pela concepção *sociointeracionista*.

Já no segundo capítulo, proponho elaborar uma revisão bibliográfica a respeito das teorias literárias que trabalham o papel do leitor na produção de sentido literário, não supervalorizando o papel do leitor e menosprezando as nuances que o texto traz em sua narrativa por completo, mas entendendo que a linguagem que faz parte do texto, pode assumir *condições* de sentido para cada leitor, influenciando em sua recepção e circulação na sociedade.

Caminhando para o terceiro capítulo, neste último bloco do trabalho, apresento as três obras literárias e analiso sobre elas, a partir da abordagem fenomenológica, pensando nas aproximações entre esse método e as teorias literárias.

Por fim, meu interesse por esse tema vem da falta que senti durante minha formação acadêmica no curso de licenciatura em Língua Portuguesa a respeito da literatura para crianças e jovens, na Universidade Federal de Ouro Preto, quando ainda estava na graduação. Ao longo desse processo, não consegui acessar de forma aprofundada teorias e discussões a respeito do assunto, elevando essas narrativas como produções artísticas de alto valor estético. Entretanto, a disciplina Literatura infantil e juvenil, ofertada pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, foi a única em que

consegui estudar questões históricas, sobre metodologias de ensino e a função social e formativa desse fenômeno literário.

Visto isso, eu como licenciado da área, sinto a necessidade de buscar análises de teorias críticas a respeito de engrandecer as narrativas literárias endereçadas para crianças e jovens, trazendo concepções que consideram o valor estético dessas produções, além de refletir sobre a função do acesso a essas obras para o desenvolvimento social e cognitivo, a partir do estímulo da imaginação e representação de símbolos.

1. IMAGINAÇÃO, FANTASIA E PROCESSOS DE MATURAÇÃO HUMANA

1.1. *Imaginação* e fases do desenvolvimento humano

Ao longo dos séculos, várias correntes filosóficas tentaram atribuir importância à abordagem objetiva sobre o conceito de imaginação e de como o pensamento imagético opera em dimensões de sentido. À vista disso, em certos momentos, a imaginação foi concebida como primordial ao pensamento ou, até mesmo, indispensável ao conhecimento. Em outros momentos, foi dada como perigosa, inútil e amoral para o desenvolvimento humano. Essa dualidade entre razão e imaginação caracteriza o conceito do entendimento imaginativo.

Com isso, a assimetria no campo filosófico da imaginação ambienta-se entre dois opostos alicerces: o da objetividade, no qual se constitui da presença e da ausência perceptiva; e o da subjetividade, importante para a discussão deste trabalho, em que baseia-se da ideia de intencionalidade analítica da consciência. Em virtude dessa polarização de ideias, pondera Steiner (2003) que “o discurso filosófico e a produção das artes derivam seu poder criativo e sua tensão não-resolvida, da qual a beleza e a lógica representam os principais modos formais” (Steiner, 2003, p. 10).

Desde Platão, a imagem vincula-se à imaginação que produz apenas aparências em relação ao real, tornando algo a menos na derivação do real objeto que o produto de uma atividade *mimética - fictio* para os latinos¹. Portanto, a imaginação, sendo entendida como imitação ou simulacro do real, com o poder de produzir aparências e distanciar da verdade, “constitui um dos argumentos utilizado por Platão para expulsar os poetas de seu ideal de polis no Livro X de A República” (Kopp; Richter, 2019, p. 40). Pode-se entender que esse pensamento sobre a imaginação (como *mimesis* e *imitatio*, para os gregos e latinos) foi o norte para as delimitações de “arte na Idade Média, Renascença e,

¹ Conforme Wunenburger (2001, p 5), ao ressaltar que alegoria e metáfora geralmente desenvolvem o procedimento de dizer uma coisa para significar outra coisa, ao destacar que a língua latina conserva um vocabulário menos sistemático no que se refere a imagem. Além disso, o autor afirma que, muitas vezes, os termos *fabula*, *fictio*, *figmentum*, *significado*, *similitudo*, *figura* podem ser reconhecidos como sinônimos. Sendo assim, os termos fantasma, fantástico, epifania e fantasia, dentro do vocabulário sistemático da língua portuguesa, se forma do latim *imaginatio*, em que se deriva de *imago*, alicerçado do significado de simulacro, imitação, cópia, aparência, imagem.

quicá, só tenha sido definitivamente superado com a vanguardas do século XX” (Kopp; Richter, 2019, p. 40).

Em relação as palavras de Kopp; Richter (2019, p. 40-41), a partir desses problemas apontados, que envolvem a imagem e a imaginação, vale destacar as interrogações que vem desde a antiguidade:

[...] intriga filosófica entre sensível e inteligível no campo do conhecimento diante da longa tradição ocidental de subordinar a imagem à aparência e às imperfeições da realidade, vinculando-a, definitivamente, aos termos de irrealidade, reflexo, ilusão, ficção, delírio, fantasia, alucinação, disfarce. A desqualificação da imagem pela razão remeteu a imaginação ao âmbito informe do psicológico e lhe retirou todo valor produtivo de incremento e transformação da realidade.

Para problematizar essa depreciação que se efetivou na ideia ocidental, ocasionando o afastamento do campo do conhecimento à atribuição do racional e do sensível, será colocado neste ponto do trabalho as abordagens fenomenológicas de imagem e de imaginação. Além disso, proponho desenvolver essas teorias com a fundamentação teórica da perspectiva dos estudos do desenvolvimento humano. Ao pensar nessa concepção do processo de maturação do indivíduo, vinculando a imaginação ao sentido das relações históricas e sociais, ressalto um dos pontos de discussão deste primeiro momento da discussão do trabalho.

Para tal propósito, vale iniciar apontando que, ainda que seu resgate sobre o tema seja pouco preciso, além de desconsiderar a participação de alguns pensadores e teóricos, é uma introdução conveniente para o entendimento da reformulação do conceito de imaginação, imagem e imaginário que Sartre traça, considerando-os como expressão originária de liberdade existencial.

Assim, Sartre tenta contribuir em negar a *psicologização* da imagem que a reduziu como entidade mental, privada, determinando-a de "reprodução menor" do objeto na consciência. O autor, traçando um trabalho filosófico fundamental, tenta atribuir a imaginação como modo próprio de conhecer do homem. Dessa forma, partindo da premissa sartriana, a ideia de intencionalidade exige repensar e refazer a concepção de imagem das grandes organizações filosóficas já desenvolvidas, considerando a imagem como uma reprodução da realidade no interior da consciência, tornando, assim, uma natureza dentro da consciência.

Contrapondo essa ideia de “reprodução menor” do objeto na consciência, e com intenção de constituir uma obra filosófica, Sartre busca na fenomenologia husserliana os princípios para pensar a realidade humana, levando em consideração a imagem e sua convergência noemático², a imaginação. Para isso, o escritor desenvolve dois textos importantes que podem auxiliar nessa discussão do trabalho, *A imaginação*, de 1936, e *O imaginário*, do ano de 1940. À vista disso, leal à concepção de intencionalidade, Sartre (1936) afirma que há uma nova teoria da imagem oferecida por Husserl, ressaltando a descrição das estruturas da consciência transcendental, demonstrado pela fenomenologia, na qual aponta que a imagem é uma consciência.

Em virtude disso, antes de adentrar nas ideias sartrianas no que tange à imaginação nessas duas obras citadas acima, será relevante pontuar, de maneira breve, a ideia fenomenológica de Husserl, pois a base da concepção intencional é importante para a filosofia husserliana, cujo princípio postula-se considerando que “toda consciência é consciência de alguma coisa” (Sartre, 1985, p. 107). Ou seja, sua fenomenologia está na compreensão de “interações cognitivas em direção a algo que aparece no mundo, e não práticas no mundo” (Kopp; Richter, 2019, p. 43). Em complemento a isso:

Husserl, realizando as reduções eidéticas e transcendental, considera sempre os atos em sua própria essência, não entendendo a intencionalidade da consciência como uma relação de natureza psicológica ou causal entre o eu (a consciência) e o objeto intencional, nem como uma ligação externa entre um fato físico e outro psíquico, nem como uma relação entre dois objetos ou conteúdos psíquicos encaixados um no outro. Não se trata apenas de uma propriedade essencial da consciência, mas de um ato de dar sentido, de uma atividade que parte do eu puro com vistas à constituição e designação do objeto (Coelho, 1978, p. 73)

Em contrapartida a isso, outras pesquisas que trabalham o conceito de intencionalidade não se constituem da ação humana, mas de uma ideia epistêmica, referindo-se à teoria do conhecimento. Sendo assim, com o objetivo de descrever sobre a

² De acordo com a filosofia husserliana, há dois tipos de descrição que contribuem para analisar a consciência. São elas: a *descrição noética* capaz de descrever os modos de consciência, como a imaginação, a percepção, a conceituação; e a *descrição noemática* que descreve os objetos intencionais como eles são, através de um outro ato de consciência.

fenomenologia, Husserl tencionou concepções relacionadas a ligações causais que estabelecem a pesquisa científica do século XX, em que analisava o humano como objeto a ser estudado, explicando a partir de ideias lógicas e de teorias matemáticas que “desconsiderava o domínio do vivido e a dimensão histórica da subjetividade” (Kopp; Richter, 2019, p. 43).

Sartre partiu dos critérios husserlianos e redefiniu-os para alcançar aplicá-los no método de análises intencionais a objetos inexatos. São esses objetos que para Husserl não necessitavam dessa análise, como as imagens mentais ou as emoções. Segundo Kopp e Richter, Sartre não entrou em contato com a fenomenologia devido ao seu conceito metodológico, mas porque interessou-se nas descrições das análises noéticas e noemáticas, atribuindo-lhes a possibilidade de fornecer uma “filosofia voltada aos objetos da “realidade viva” do mundo cotidiano” (Kopp; Richter, 2019, p. 44). Para Sartre, em *A Imaginação*:

A fenomenologia, ciência da consciência pura transcendental, é uma disciplina radicalmente diferente das ciências psicológicas, que estudam a consciência do ser humano, indissolivelmente ligada a um corpo e em face de um mundo. [...] a fenomenologia é uma descrição das estruturas da consciência transcendental fundada sobre a intuição das essências dessas estruturas (Sartre, 1936, p.104-105)

Com esse esclarecimento importante de Sartre sobre o que é fenomenologia, pode-se entender a vertente base dessa outra proposta sobre o fenômeno da imaginação, contrapondo ideias que levam em consideração o imaginário como parte constituinte da presença e da ausência perceptiva, vinculado a objetividade e não à intencionalidade analítica da consciência.

Em *O Imaginário*, o autor descreve a estrutura intencional da imagem, ressaltando a ideia de que é necessário reestruturar o conceito de imagem que se constituiu, até aquele momento, além disso, reafirma a noção de que a imagem, assim como os objetos, não existe na consciência, tornando imagem de alguma coisa. Com isso, posto pela consciência intencional, o homem passa à condição de fenômeno de ser, transcendendo princípios de significação e constituição do objeto. Nas palavras de Liliane Barros de Almeida Cardoso (2019), o humano “é um ser Para-si, busca o objeto, intenciona-o e conhece o seu ser, lança-se ao mundo, às coisas. O objeto é Em-si, existe independente

da consciência, mas somente ela pode atribuir-lhe sentido” (Cardoso, 2019, p.63). Portanto, ao intencionar o objeto, somente a consciência pode conhecer a essência do objeto ou, até mesmo, dar sentido à sua existência.

Dessa forma, vale pensar no objeto intencional que é compreendido como presença na consciência, não como “coisa transcendente existente na consciência, nem como imagem representação da coisa na consciência” (Cardoso, 2019, p.64). É intencional a presença do objeto na consciência, mas não real, pois é vivência intencional, podendo imaginá-lo, julgá-lo, etc.

Segundo Sartre, tratar a imagem como *coisa* não possibilita diferenciar, de imediato, a imagem do objeto do qual se obtém a imagem, pois seria necessário buscar outra lógica. Ou seja, seria exigido que o indivíduo se valesse de diversos indicativos para tomar consciência de algo, a fim de poder julgar se o objeto que “vê”³ é oriundo de sua imaginação ou de sua percepção. Em relação a isso, para o escritor francês, os limites entre imaginação e percepção não estariam muito bem estabelecidos:

Nenhuma imagem, nunca, vem misturar-se às coisas reais. E é bom que seja desse modo, pois, [...] se elas se misturassem, não teríamos meio algum de separá-las e o mundo da vigília não se distinguiria nitidamente do mundo do sonho. (Sartre, 1985, p. 82)⁴

É a intencionalidade que atribui significado de imagem, ela aparece como forma, modo de ser da consciência, através daquilo que é vivido. Tornando, assim, o ato intencional da consciência. Portanto, a fenomenologia, para Husserl, entende a imaginação como parte de todo processo do conhecimento, acarretando no “ato de

³ Nas palavras de Kopp e Richter: “A constituição do verbo “ver” com o ato de conhecer é inseparável da problematização, desde a antiga cultura grega, da imagem e da palavra para ordenar, persuadir e governar a realidade, assim como o paradoxal prestígio de seus poderes. Problematização que, por cindir sensível e inteligível, vai engendrar no pensamento ocidental uma profusão de significados em torno dos termos ficção e realidade, aparência e essência, corpo e espírito, tão urgentes e insolúveis hoje como era há mais de dois mil anos” (Kopp; Richter, 2019, p. 39).

⁴ Aponta-se aqui o problema da generalização que essa premissa pode atribuir. Por isso, nesse contexto, considero a exceção em alguns casos patológicos ou em casos de efeito de substâncias psicotrópicas que destoam desse conceito.

preenchimento" das significações. Com isso, a intencionalidade faz parte do núcleo da compreensão sobre o imaginário. De acordo com Saraiva (1994):

A imaginação é fundada na percepção, mas a imagem constitui-se como imagem pela intervenção de uma atitude específica da consciência. É por ela que a consciência confere o significado de imagem a um objeto que, se não fosse isso, apareceria de modo puramente perceptivo. (Saraiva, 1994, p. 59).

Durante a descrição *noemática* em relação ao método fenomenológico de Husserl, Sartre, em *O imaginário*, reconhece os limites que a imagem é capaz de se desvanecer ao investigar a imagem mental. Em relação a isso, na tentativa de buscar a compreensão das relações fundamentais que situam o humano no mundo, Bachelard tenta resolver o paradoxo que acontece no estudo do devaneio. Para o autor, o devaneio dispersa a consciência, obscurecendo-a, como tal “fazer Fenomenologia”. Assim, busca descrever fenomenologicamente as imagens, considerando a ideia de uma consciência dispersa. Portanto, em seu esforço teórico para compreender melhor a questão posta, o filósofo “enaltece o paradoxo e, tão firme quanto fenomenologicamente, o persegue, valendo-se dos documentos literários para descrever o que ele chama de *devaneio poético*” (Kopp; Richter, 2019, p. 55).

Sendo assim, em relação ao devaneio, existe um indivíduo consciente e “cognoscente”, pois o ato de devanear faz esse indivíduo autor de suas imagens: “eu sonho o mundo; logo, o mundo existe tal como eu o sonho” (Bachelard, 2009, p.152). Para melhor abordar esse assunto, nos livros *A poética do espaço*, de 1957, e *A poética do devaneio*, de 1960, Bachelard salienta sobre sua concepção de “fenomenologia”, o que difere da ideia proposta por Husserl e de Sartre:

[O] termo fenomenologia não tem em Bachelard nenhuma ligação com o instrumental conceitual criado por Husserl ao longo do desenvolvimento de sua obra, nem com o sentido sartriano, herdado do mestre. Enquanto para Sartre e Husserl a consciência é a doadora de sentido, na poética bachelardiana é o mundo material que, apreendido como resistência, torna-se portador de imagens, pois constitui uma provocação ao imaginário. (Bulcão, 2008, p. 27-28)

A fenomenologia bachelardiana procura ir à gênese subjetiva das referentes imagens a fim de descrever como essas tais imagens se difundem com outras subjetividades (Bachelard, 2008, p 2-3). Assim, contemplando essa ressalva, para o autor, a qualidade das interações não resulta dos fatores de observação do mundo, mas da abrangência das ideias que estão nesta interação. É com essa filosofia que, ao contrário de pensar em uma imaginação que se associa a seus conteúdos de modo formal e passivo, prioriza como núcleo estimulante de imagens a intrínseca pluralidade de matérias sonhadas.

Ao propor um rompimento com o pensamento típico ocidental do imaginário, Bachelard instiga polêmicas ao afirmar o domínio do conhecimento que se eleva da materialidade e dinamicidade que provém do humano uma “adversidade provocada”, portanto assegura o poder sobre a própria intimidade da matéria. Essa proposta se difere da psicologia das formas, a qual considerava a imaginação correlacionada com a decodificação da simbologia oculta por trás das imagens, em seu estado visual e formal. Sendo assim, a teoria bachelardiana apresenta a *imaginação material* e a *imaginação dinâmica* como aspectos fundamentais da premissa.

Bachelard tenta diferenciar da filosofia realista e a psicologia que propõe uma percepção com base naquilo que é imaginado, ou seja, para essa vertente, primeiro se realiza o ato de ver as coisas, depois as imaginamos; “combinamos pela imaginação, fragmentos do real percebido, lembranças do real vivido” (Bachelard, 2008, p. 2). Entretanto, o autor contrapõe essa ideia reprodutora de imaginação para uma concepção criadora, que ressalta a ordem de primeiro imaginar, depois perceber, contemplar. “É preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos” (Bachelard, 2002, p. 20).

Com isso, contestando as teorias que determinam a imagem como forma do ‘real’ na percepção, transfigurando inexistentes novas relações do real, assim compreende-se que nossas experiências visuais produzem informações que configuram infinitas imagens, como “construção do universo mental”, tornando nossa mente uma grande fonte de *imagens*. Conseqüentemente, as imagens se transformam e se movimentam, de forma constante. Em *O que é Imaginário*, de François Laplantine e Liana Trindade, é ressaltado que *imagens* são reproduções simplificadas das ideias, traduzidas em abstrações sobre algo dado no exterior do indivíduo. Portanto, seguindo essa base, produzimos imagens

por efeito da condição, sobretudo, da *perceptiva* das informações implicadas em nosso sistema mental, *pensamento*.

Para o filósofo grego Cornelius Castoriadis, o imaginário é a capacidade de “produzir uma imagem que não é e nunca foi dada na percepção” (Castoriadis, 1986). Com esse postulado sobre a ideia que Castoriadis criou de *Imaginário Radical*. Ana Maria Otoni Mesquita, a fim de explicar melhor esse conceito, em seu artigo publicado e disponível no *Jornal Existencial on line*, diz que:

O imaginário é fundante do pensamento, instituinte do sentido e também cria esse espaço para a indeterminação do sujeito e da sociedade, vista aqui como instituições de diversas formas sócio-históricas, instituintes do sujeito e do seu coletivo. É nessa medida, do imaginário fundante, que ele lhe atribui a definição de radical, ou seja, imaginário radical (Mesquita, 2005).

Dessa forma, vale apontar que a interação entre os indivíduos pode causar um poder e uma forte contribuição no desenvolvimento humano, pois condiciona a compreensão de muitos aspectos que formam os sujeitos. Entender esse contato e experiências intrapsíquicas como capaz de instigar inquietações na mente humana, agitar emoções e trazer à tona ideias que dormem ou que são, muitas vezes, esquecidas no subconsciente. Portanto, será possível pensar que esse contato pode mesmo favorecer o desenvolvimento da imaginação humana?

Esses questionamentos acima podem contribuir para pensarmos a fundamentação teórica na perspectiva dos estudos do desenvolvimento humano. Ao pensarmos nessa concepção do processo de maturação humana, vinculando a imaginação ao sentido das relações históricas e sociais, apontamos como ponto macro da discussão deste trabalho: investigar o processo de constituição da imaginação infantil no contato com a ficção literária.

De acordo com a concepção de Lev Vygotsky (1930), a ação criativa humana provém de um acentuado período de desenvolvimento de interação intrapsíquica entre os indivíduos, momento esse vivenciado no meio cultural, para em seguida produzirem pensamentos interiorizados e internalizados. Para Vygotsky (1930), o desenvolvimento cognitivo e criativo seria dado pela interação entre os sujeitos.

A psicologia do desenvolvimento observa, descreve e explica as principais mudanças vividas pelo indivíduo, atentando-se na fase infantil. Dentre as diversas teorias

do desenvolvimento, buscaram, sob óticas distintas, apontar os processos do amadurecimento, além de ressaltar as variações que podem ocorrer mediante as interferências de aspectos emocionais, sociais e culturais. Portanto, o desenvolvimento humano acontece na inter-relação entre: *físico-motor* (maturação neurofisiológica); *cognitivo* (raciocínio, abstração); *afetivo* (modo como integra suas vivências); *social* (relação com as pessoas e a cultura).

Nos estudos sobre o desenvolvimento humano, podemos destacar alguns modelos principais que valem a pena pontuar neste momento da discussão, como as teorias inatistas que investigam as condições biológicas a partir da maturação e fatores hereditários para o desenvolvimento. Outro modelo que compõe os estudos dessa área são as teorias ambientalistas que pensam o ser humano condicionado pelas experiências decorrentes de seu contexto socioeconômico, familiar e cultural. E, por último, importante para este trabalho, as teorias interacionistas, pois analisam o processo de construção do conhecimento que acontece a partir das interações do sujeito com o meio e de suas ações sobre o mundo.

Para retornarmos ao escopo central deste tópico, precisaremos antes perpassar por uma breve contextualização sobre as teorias interacionistas que se tornam base teórica deste trabalho, para pensarmos a imaginação e criatividade no desenvolvimento humano. Sendo assim, pontuamos aqui as considerações de Piaget e Vygotsky (1930-1934), pois são parâmetros neste modelo teórico.

Com isso, na tentativa de compreender a gênese do conhecimento sobre o desenvolvimento, Jean Piaget propõe quatro fases do desenvolvimento, categorizando-as por faixas etárias, como **sensorio motor** - de zero a dois anos de idade -, nesse estágio a criança experiencia o mundo a partir dos esquemas inatos, através do estímulo de experiências sensoriais e motoras. Devido à falta de experiências anteriores, a aprendizagem na fase sensorio motor é ocorrida através de ensaio e experimentações.

A segunda fase apontada por Piaget é a **pré-operatório** - na faixa de dois a seis anos. Segundo o biólogo, a aquisição da linguagem é necessária para o aperfeiçoamento da inteligência, pois é a partir dela que a criança adquire a função simbólica, além da capacidade de empregar símbolos e signos para representar os objetos. Essa fase, de acordo com o epistemólogo suíço, é caracterizada pelo jogo simbólico e manipulação de símbolos. Piaget divide esse momento em duas partes:

- **Pré-conceitual** (dois a quatro anos): *animismo* - atribui aspectos psicológicos a objetos e fenômenos naturais; *realismo* - expande seu ponto de vista a todos os pontos de vista; *artificialismo* - não faz distinção clara de atividade lúdica e da realidade como áreas cognitivas diferentes, com regras próprias; por fim, *egocentrismo* - tende a relacionar os eventos em sua volta aos seus sentimentos e ações.
- **Pensamento intuitivo** (quatro a seis anos): *centração* - para produzir uma resposta, observa somente um ponto da situação; *raciocínio transdutor* - sem exatidão lógica, o raciocínio passa do particular para o geral; *dificuldade de transformação* - o pensamento no estado estático, sempre no presente; *sincretismo* - mistura aspectos de uma situação, explicando os fatos mesclando realidade e fantasia; *dificuldade de classificação* - dificuldade em categorizar objetos ou eventos. (Piovesan; Ottonelli; Bordin; Piovesan, 2018, p - 77-82).

Depois de ressaltar as duas partes que compõem a segunda fase do desenvolvimento segundo Piaget, passaremos a discussão para a terceira fase: **operatório concreto**, presente entre sete a doze anos, faz parte do desenvolvimento lógico concreto, pois é capaz de construir regras e estratégias para compreender o mundo. Possui dificuldades em compreender conceitos abstratos, porém maneja mentalmente as representações. Nesta etapa há um *pensamento indutivo* muito forte.

Por fim, existe a última etapa proposta por Piaget, **operatório formal**, presente a partir dos doze anos. Nesse momento, o sujeito desenvolve capacidades de manipular representações ou conceitos abstratos, por exemplo, raciocínios matemáticos. Sendo assim, o pensamento que se vale dessa fase é embasado na *lógica dedutiva* (Piovesan; Ottonelli; Bordin; Piovesan, 2018, p- 77-82).

No fim deste breve apontamento sobre teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, passaremos para a teoria *sociointeracionista* de Vygotsky, que tem como fundamentação o materialismo histórico e dialético de origem marxista. O psicólogo russo defendeu a perspectiva da evolução da estrutura do psiquismo, que a aquisição do conhecimento ocorre por meio da interação de sujeito e meio. Desse modo, o desenvolvimento humano é concebido a partir da fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, do sistema biológico. Com isso, quando o indivíduo entra em contato com essas estruturas psíquicas primitivas ocorre o

processo de evolução, sendo mediado através das atividades práticas do homem, que são construídas em uma cultura.

Para Vygotsky (1930-1934), há dois níveis de desenvolvimento: *nível de desenvolvimento real* que faz parte do conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha; *nível de desenvolvimento potencial* que compõe o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, porém com a ajuda de alguém para orientá-las, de forma adequada, possibilitam a elas resolverem suas questões. A relação entre esses pontos, de acordo com as teorias do autor, o *nível de desenvolvimento potencial* está muito mais presente como indicativo do crescimento da criança do que o *nível de desenvolvimento real*. Essa distância de um nível para o outro é denominado por Vygotsky (1930-1934) de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

As funções psicológicas superiores, como “memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si” (Souza; Andrada, 2013). Sendo assim, pode-se pensar que o processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou justaposto, mas produto de combinações entre as partes, gerando uma imbricada rede de composição entre elas.

É por meio do signo das funções psicológicas superiores que se une ao sujeito. Ou seja, é através dos signos que as relações se exercem entre as diferentes funções superiores, pois é neste processo que as informações transitam e podem ser acessadas, por razão de o signo se tornar próprio da junção das aplicações em nós mesmos. Ou seja, é por meio da própria união das funções que ocorre em nós mesmos que “poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem” (Vygotsky, 1925, p.114).

Dessa forma, vale ressaltar as teorias bases que contribuem com a reflexão sobre o processo evolutivo psicológico do sujeito, pois é objetivo deste trabalho pensar o processo de imaginação na fase do desenvolvimento humano, relacionando como é possível e necessário estimular a imaginação e criatividade no indivíduo como forma de emancipação do conhecimento não só disciplinar das áreas do saber, mas de si próprio como construção de amadurecimento para formação humana.

1.2 A *fantasia* e seu papel para a integração da personalidade infantil

Há muitas teorias que tentam distinguir os conceitos de *maravilhoso* e de *fantástico*, tornando o processo de diferenciação dos conceitos bastante ambíguo. As narrativas *maravilhosas* têm origem dos tradicionais contos populares antigos de cunho oral que constituíam personagens reais e do imaginário, mas sempre relacionados às humanas, por exemplo, rainhas, reis, fadas, bruxas, princesas, príncipes, entre outros.

Já sobre os cenários que estruturam essas narrativas *maravilhosas*, passam-se principalmente em reinos distantes, florestas encantadas, castelos. Além disso, em muitas histórias apresentam lugares com buracos negros ou buracos em árvores ocas, que sugam o *real*, transportando os personagens para outros mundos. Esses aspectos não aparecem apenas em contos *maravilhosos* antigos, todavia nas narrativas contemporâneas também, apresentando os mesmos elementos de personagens e cenários, ou até um universo ou lógica própria.

Segundo a terceira acepção de Julio Casares (apud Gotlib, 2006)⁵, a fábula que se conta às crianças para entretê-las se relaciona ao conceito de *estórias* e do *contar estórias*, especialmente ao *conto maravilhoso*, sem personagens determinadas historicamente. Sendo assim, é narrado como “as coisas deveriam acontecer”, cumprindo com a expectativa do leitor e se contrapondo ao universo real, em que as coisas não acontecem como é esperado por muitos de nós.

Dessa forma, pode-se ressaltar que, de acordo com Claude Brémond (apud Gotlib, 2006, p. 12), a narrativa constitui-se “[...] em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. Portanto, contemplando a ideia que consiste a narrativa, para Nádia Battella Gotlib (2006, p. 12):

De fato, toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: “e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma

⁵ Para Julio Casares (apud GOTLIB, 2006), há três acepções de conto: a primeira consiste em considerar o conto como um relato de um acontecimento; a segunda diz que a narração apresentada como forma oral ou escrita de um acontecimento falso; já a terceira, como vimos no texto acima, aponta a relação do *conto maravilhoso* com a fábula contada às crianças para diverti-las.

série temporal estruturada”; 3. e tudo “na unidade de uma mesma ação”.

Sendo assim, o *maravilhoso* faz parte de um universo de sonho e desejo onde podem ocasionar *transformações* de coisas e de seres, uma espécie de *metamorfose*, que não fazem parte da nossa “realidade”. Com isso, no *maravilhoso* tudo é possível, embora relatadas de eventos que levam ao “sobrenatural” ou ao “irreal”, possui lógica e coerência internas em sua estrutura que alcançam aderência do leitor ou ouvinte da narrativa.

Crianças e adultos, na Idade Média, eram indistintos da destinação das narrativas *maravilhosas*, tornando as histórias que circulavam na época de contador para contador, permeando gerações. Todavia, durante o século XIX, muitos consideravam “perigoso” tudo o que lidava exatamente com o imaginário. Por exemplo, os *contos de fadas* eram tidos como perigosos por acreditarem que as *estórias contadas* desviavam as pessoas do pensamento cientificista, pois lidavam com “sentimentos” e elementos complexos e estranhos ao entendimento. Assim, mesmo com o tempo tendo passado, ainda muitas pessoas, por exemplo educadores, apontam que a “fantasia na literatura trazia malefícios aos aprendizes” (Brenman, 2012, p. 101). Ou seja, bruxas, duendes, magos, príncipes, princesas e outros elementos fantásticos eram considerados uma distração para as crianças, acreditando que “[...] poderiam provocar em seu espírito uma série de alienações como: perda do sentido concreto, evasão do real, distanciamento da realidade, imaginação doentia, etc.” (Coelho, 1991, p. 247).

Em *Gramática da Fantasia*, Gianni Rodari (1982) ressalta que as fábulas populares contribuíram de base para as múltiplas “*operações fantásticas*”, tornando-se obra prima para o trabalho criativo de Perrault, dos Irmãos Grimm e Andersen, além de alguns outros (Rodari, 1982, p. 49), criações essas que percorreram muitas gerações em diversas regiões pelo mundo. Esses trabalhos se deram a compilação e organização do acervo de contos tradicionais europeus que eram contados oralmente, Charles Perrault e os Irmãos Grimm materializaram em versão impressa. Anderson contribuiu na produção de histórias novas e personificadas que propagou por muitos séculos. Dessa forma, na origem historiográfica da literatura infantil europeia estão atribuídos a *imaginação* e a *fantasia*.

Levando em consideração os contos maravilhosos apenas como narrativas, Propp (1984) ressalta em sua teoria que na estrutura dos gêneros fábulas e contos maravilhosos há elementos que se repetem na estrutura do rito, em que essa deriva em sua narrativa

aspectos mágicos, antigos, que fazem parte de rituais de iniciação das sociedades primitivas. Entretanto, isso deixa de existir como tal depois do desaparecimento do rito, ou seja, traçando uma explicação para esse ponto da teoria, Gianni Rodari (1982), em *Gramática da Fantasia*, afirma que:

As fábulas, em suma, teriam nascido da “descida” do mundo sacro ao mundo laico: o mesmo aconteceu com os objetos que no mundo infantil transformaram-se em meros brinquedos, quando nas eras precedentes eram objetos culturais e ritualísticos. Por exemplo, a boneca e o pião. (Rodari, 1982, p.65)

Além disso, ressalta ainda Rodari que a teoria posta por Propp possibilita alcançar uma ligação entre a criança pré-histórica que viveu rituais e a criança histórica que experimentou sua primeira vivência no mundo a partir das fábulas e dos contos maravilhosos. Rodari (1982) expande ainda mais a teoria proposta por Propp, alegando que a estrutura dos contos maravilhosos não apenas reproduz os ritos de iniciação, como também a estrutura das experiências da fase infantil, pois tal estrutura de vivência pode se dá através de “uma sequência de missões e duelos, de provas difíceis e de decepções [...]” (RODARI, 1982, p. 66). Assim, para Bruno Bettelheim (2004), é nessa estrutura dos contos maravilhosos e das fábulas que a criança aprecia as estruturas de sua própria imaginação.

Segundo Jacqueline Held (1980), os contos de fadas permitem reunir “as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana” (Held, 1980, p. 21), como um receptáculo de sabedoria e conhecimento:

não desencarnado, mas em contato direto com o mundo; são manifestação do poder do homem [...], testemunho dos sonhos, das aspirações, das oportunidades sobre os golpes da sorte (Held, 1980. p. 21).

Portanto, em virtude do que foi dito, vale ressaltar que a criança precisa, através da imaginação, de estímulos para desenvolver seus processos cognitivos e traduzir suas emoções, pois “estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer

plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam" (Bettelhem, 2014, p. 13). Uma das formas de possibilitar que as crianças compreendam o mundo e suas complexidades é utilizar do imaginário e de recursos fantásticos, como os contos de fadas e a literatura infantil em geral, para que elas se sintam mais confiantes em enfrentar tais complexidades que a cercam. "Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua" (Bettelhem, 2014, p. 67).

Todavia, voltando para a questão do gênero conto maravilhoso, Held (1980) compreende que a concepção de "maravilhoso" foi se perdendo com o tempo, tornando "contos-evasão onde tudo acaba bem" (Held, 1980, p. 22). Entre os séculos XVII e XVIII, a criança passou a participar da vida social a partir do momento em que surge uma nova concepção de infância, quando o discurso oficial se voltou para a disciplina comportamental em relação à formação dos indivíduos nesta fase da vida (Barcelos; Nascimento; Verli; Westphal, 2018).

Com influência disso, as produções dos contos maravilhosos passaram a sofrer modificações em sua estrutura narrativa, além de influenciar a recepção dessas obras em uma sociedade cujo valor agora é outro. Held (1980), em *O imaginário no poder*, prefere o termo "fantástico" para denominar os contos que não remeteriam a "uma paranóia esclerosada de fadas, príncipes, varinhas mágicas e desejos [...] satisfeitos" (Held, 1980, p. 22). Termo esse que a autora classifica também os contos de Perrault, Grimm e Andersen. Sendo assim, muitos teóricos supõem que o *fantástico* pode presumir a vida cotidiana da "realidade", através de elementos desconcertantes, concebendo dúvidas que podem ser vividas também por alguma personagem da narrativa, a ponto que o leitor ou ouvinte se espelhe nessas vivências excêntricas posto na história. A fim de sintetizar essa ressalva, Roger Caillois salienta que o fantástico abrange "um escândalo, uma ruptura, uma irrupção insólita, muitas vezes insuportável, no mundo real" (Caillois, 1958).

Para Tzvetan Todorov (1968), com a clássica *Introdução à literatura fantástica*, o fantástico estaria entre os gêneros *estranhos* e *maravilhosos*, ambos bastantes similares. Porém, a narrativa do estranho é produzida amiúde pelo medo, através de relatos que "podem naturalmente ser elucidados pela lógica da razão, [...], são incríveis e inquietantes, [...] esse motivo podem acender nas personagens e no leitor reação análoga à das narrativas fantásticas" (Gama-Khalil, 2013, p.21). Se há na estrutura dessa narrativa

uma explicação racional para os fatos, sobretudo, sobrenaturais, já não se pode compreender como gênero de literatura fantástica.

Além disso, no ponto de vista de Todorov, as narrativas do maravilhoso os eventos sobrenaturais fazem parte do universo “diegético”, não causando hesitação nas personagens e nos leitores. Segundo Marisa Martins Gama-Khalil (2013), Todorov toma como base os estudos de Sigmund Freud para sustentar essa teoria do fantástico ocupando a linha entre esses dois gêneros. Todavia, para a autora, o teórico compreende de forma “equivocada” a ideia atribuída ao “estranho” estudada por Freud. Segundo Freud (2010, p. 372): “Para que surja o inquietante é necessário um conflito de julgamento sobre o acontecimento ser real ou não”. Portanto, nas palavras de Marisa Martins para exemplificar essa ressalva, “a hesitação seria definidora do sentimento inquietante e isso o aproxima muito mais do fantástico que do estranho propriamente dito” (Gama-Khalil, 2013, p.21).

Essa hesitação que se encontra na estrutura da narrativa e no da recepção contempla a ideia amplamente metafórica que a literatura fantástica concebe. É a partir dessa linguagem que as esferas da imaginação e da conotação excedem a da realidade, pois faz “com que o receptor movimente sua interpretação, no sentido de questionar o conceito da realidade que tem em seu entorno” (Gama-Khalil, 2013, p.22). Dessa forma, é necessário, segundo Prince (1994), que o *narratário* criado, em muitos casos, seja para que o leitor do mundo real se identifique, sentindo-se integrado no universo da história. Assim, o *narratário* é parte de “quem o narrador se dirige” (Prince 1994: 1), ou seja, o *narratário* é a personagem criada pelo narrador a fim de simbolizar a iminência da “recepção materializada nas nervuras da narrativa”.

Para Bessière (2001), não devem ser compreendidas como gênero literário as narrativas fantásticas, por razão de essa ideia limitar a diversidade de obras produzidas através de diferentes formas de trabalho que podem surpreender o leitor. Então, o fantástico se estabelece como um modo, atribuindo-se entremeio as formas e temáticas que instiga a incerteza ao interlocutor. Com isso, a autora francesa (2001) ressalta que essa incerteza é causada por uma “impossibilidade de decifração”.

Remo Ceserani (2006) contribui com a leitura que faz da ideia de Bessière sobre o fantástico como uma poética da incerteza, reconhecendo que os diversos processos formais e temáticos da narrativa fantástica não fazem parte de uma concepção literária

particular, mas acredita nos “procedimentos formais temáticos que (embora não sendo exclusivos dele) são muito frequentes no mundo fantástico e foram menos ou mais amplamente aplicados, diversamente combinados” (Ceserani, 2006, p.68).

O autor italiano elege alguns procedimentos narrativos e retóricos que são frequentemente estabelecidos no modo fantástico. Sendo assim, nas palavras de Gama-Khalil (2013, 23) que também discute essa ideia:

1) posição de relevo dos procedimentos narrativos no próprio corpo da narração; 2) a narração em primeira pessoa; 3) um forte interesse pela capacidade projetiva e criativa da linguagem; 4) envolvimento do leitor: surpresa, terror, humor; 5) passagem de limite e de fronteira; 6) o objetivo mediador; 7) as elipses; 8) a teatralidade; 9) a figuratividade; 10) o detalhe. Quanto aos sistemas temáticos recorrentes na literatura fantástica, Ceserani elenca: 1) a noite, a escuridão, o mundo obscuro e as almas do outro mundo; 2) a vida dos mortos; 3) o indivíduo, sujeito forte da modernidade; 4) a loucura; 5) o duplo; 6) a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível; 7) o *Eros* e as frustrações do amor romântico; 8) o nada.

Em relação a isso, para entender a literatura fantástica e sua função social para o sujeito, Italo Calvino argumenta a respeito da noção de fantasia:

Em italiano [...] os termos *fantasia* e *fantástico* não implicam absolutamente esse mergulho do leitor na corrente emocional do texto; implicam, ao contrário, uma tomada de distância, uma levitação, a aceitação de uma lógica outra que leva objetos outros e nexos outros, diversos daquele da experiência diária (ou das convenções literárias dominantes). Desse modo, podemos falar de *fantástico* no século XX ou então de *fantástico* do Renascimento [...] Se quisermos desenhar um atlas exaustivo da literatura de fantasia, será necessário começar por uma gramática daquilo que Todorov denomina *maravilhoso*, no âmbito das primeiras operações combinatórias de signos dos mitos primitivos e nas fábulas, e também no das necessidades simbólicas do inconsciente (antes de qualquer tipo de alegoria consciente), assim como no dos jogos intelectuais de toda época e de toda civilização.

Deixo para os críticos a tarefa de situar meus romances e contos dentro (ou fora) de uma classificação do fantástico. Para mim, no centro da narração não está a explicação de um fato extraordinário, mas a *ordem* que esse fato extraordinário desenvolve em si e ao redor de si, o desenho, a simetria, a rede de imagens que se depositam em torno dele, como na formação de um cristal. (Calvino, 2006, p. 256-257, grifos do autor)

A citação é importante para que se possa compreender a noção do fantástico não apenas como hesitação, de acordo com alguns teóricos, mas também em relação à demarcação histórica em que a literatura fantástica estaria inserida. Ademais, Calvino ressalta que o estranho e o fantástico formariam um modo de construção de uma literatura demarcada pela fantasia. Por fim, mais um ponto importante que vale salientar da argumentação de Italo Calvino, inclusive fazendo-se necessário para a concepção teórica desse tópico do trabalho, é o que o autor aponta que a literatura se faz fantástica a partir da “ordem” que é projetada em si e no seu entorno, se assemelhando a imagem de um cristal. Ou seja, é valioso e possui muitos lados de diversos ângulos, similitude essa que relaciona com o efeito da literatura fantástica, uma vez que possibilita o poder de nos fazer ver as muitas facetas da mesma história.

Visto isso, adentrando ao ponto principal e final dessa subdivisão do trabalho, segundo Nasio (2005), as fantasias existem por razão de possuirmos desejos profundos que agitam o nosso ser e que precisam ser satisfeitos independente da realidade externa. Sendo assim, para o autor, e importante para esta discussão, elas têm como função suprir uma satisfação real por uma situação fantasiosa que seja possível para saciar o desejo inconsciente. Ou seja, o prazer não encontrado no mundo real, segundo Freud (2010), pode ser fantasiado.

As fantasias, explica Freud (2010), têm como fonte o desejo, sendo uma marca *mnêmica* ligada às primeiras vivências de satisfação que se encontram no inconsciente e, com isso, são controladas pelo preceito do prazer e pelo processo primário. Esse desejo que surge na vida psíquica humana tem uma relação iminente com a sexualidade infantil, pois a infância é atravessada pelo imaginário. É com isso que se pode dizer que o brincar é uma ocupação favorita para as crianças, pois quando estão brincando, criam um mundo próprio, reajustando a realidade externa, na medida que lhes satisfaz. Esse mundo que os infantes criam é levado a sério por eles, provando que a antítese do brincar e fantasiar é o real. Portanto, “a diferença entre o comportamento da criança que brinca e do adulto que fantasia é explicada pelos motivos dessas duas atividades, que são vinculadas umas nas outras” (Matte; Facchin, 2019, p. 3).

Matte e Facchin (2019) ainda afirmam que o brincar é parte determinada pelos desejos, “como o de ser adulto”, e pode ser expressado de forma livre pelas crianças. A respeito do fantasiar, as autoras distinguem salientando que é algo escondido da sociedade, sendo atribuído a algo íntimo do ser humano e não expressas por detrimento

da vergonha que pode ser sentida. É por isso, que quando a criança cresce ela para de brincar e substitui essa atividade pela ação de fantasiar, “uma vez que nenhum ser humano consegue abdicar de um prazer que já lhe foi proporcionado” (Matte; Facchin, 2019, p. 3).

Por fim, destaco o papel da *fantasia* que cumpre com o modo de linguagem simbólica, ou seja, as atividades lúdicas possuem forte interação com a subjetividade da criança, possibilitando a construção de perspectivas que decorrem pelo subjetivo de cada indivíduo em sua fase infantil e em relação ao meio em que ela se encontra.

A brincadeira criativa não necessariamente exige a aquisição de brinquedos, por razão de, segundo Linn (2010), as crianças dependem muito mais do poder criativo de destinar várias funções diferentes para um mesmo objeto quando estão brincando. Com isso, é a partir dessa competência de criar novos mundos através do imaginário que torna-se tão importante o ato de brincar, visto que desenvolve na criança a autonomia, a memória, a atenção, a capacidade de resolver problemas, despertando a curiosidade e estimulando a imaginação. Dessa forma, “brincar é tão fundamental para a saúde e o bem estar da criança, que as Nações Unidas o relaciona como direito garantido em sua convenção sobre Direitos da Criança” (Linn, 2010, p. 15).

1.3 O símbolo nas artes

A arte é um meio de comunicação importante para que o humano possa expressar seus sentimentos, crenças e histórias, de maneira simples com valor estético para o mundo, a partir dos símbolos criados.

É nessa propensão de criar símbolos que o indivíduo transforma inconscientemente objetos ou formas em símbolos - sendo concedidos por uma importância psicológica - que lhes dão expressão e significados em diversos âmbitos sociais. Um bom exemplo disso são as religiões, que possuem objetos, arquiteturas narrativas verbais e orais, além de outros elementos que fazem parte desse valor simbólico de uma sociedade ou grupo social. Dessa forma, a fim de contribuir com essa ressalva, vale citar as contribuições de Aniela Jaffé que aparecem na obra *O homem e seus símbolos*, de Jung (1964), a respeito desse assunto, dizendo que:

A interligada história da religião e da arte, que remonta aos tempos pré-históricos, é o registro deixado por nossos antepassados dos símbolos que tiveram especial significação para eles e que, de alguma forma, os emocionaram. Mesmo hoje em dia, como mostram a pintura e a escultura modernas, continua a existir viva interação entre religião e arte. (Jaffé, 1964, p. 232).

Ainda sobre as contribuições de Jaffé (1964), a autora ilustra seu pensamento atribuindo três motivos recorrentes na natureza do simbolismo na arte, percorrendo diferentes épocas. Sendo cada um desses símbolos uma significação psicológica constante, desde a era primitiva até as “sofisticadas” artes do século XX: “a pedra, o animal e o círculo”.

Com isso, dialogando com esses motivos posto pela autora e que são importantes para o corpo deste ponto do trabalho, pode-se dizer que para as sociedades antigas e primitivas a pedra não trabalhada obtinha um significado bastante simbólico, pois, geralmente, pedras ou grutas eram atribuídas à espíritos ou deuses, tornando o lugar ou objeto como um templo que pertencente ao divino. Além disso, Jaffé ressalta:

Em muitos santuários de pedras primitivos a divindade é representada não por uma única pedra, mas por muitas pedras brutas, arrumadas em configurações precisas [...]. Arranjos de pedras brutas são, também, parte importante nos jardins altamente civilizados do zen-budismo. sua disposição não é geométrica e parece devida ao mero acaso. São, no entanto, a expressão da mais refinada espiritualidade. (Jaffè, 1964, p. 233)

A respeito disso, a animização esboçada com feições humanas nas pedras feitas pelos povos antigos é “explicada como a projeção de um conteúdo mais ou menos preciso do inconsciente sobre a pedra” (Jaffè, 1964, p. 234). Porém, essa tendência de conservar a forma natural da pedra sugerindo uma figuração humana, mantendo a “expressão própria” da pedra, também pode ser encontrada nas esculturas de alguns artistas modernos. Neste caso, esses artistas têm como intenção artística o uso de uma linguagem mitológica.

Contudo, voltando para a questão dos povos antigos, outros símbolos que marcaram cultura e época foram as pinturas paleolíticas das cavernas, que consistiam quase que de forma geral nas figuras de animais, de um olhar do homem em relação aos movimentos e posturas que aconteciam na natureza. Assim, essas pinturas eram reproduzidas com “grande habilidade artística”, muitas sendo expostas nas cavernas com imagens de seres semi-humanos disfarçados de animais, “por vezes encontrados ao lado da imagem do animal verdadeiro” (Jaffè, 1964, p. 235).

Em relação a essas figuras primitivas que hoje nos remete a um mistério e especulações, nas palavras de Aniela Jaffè (1964):

Os usos e costumes de certas tribos africanas primitivas de hoje podem trazer alguma luz sobre o significado que teriam estas figuras misteriosas e indubitavelmente simbólicas. Nas iniciações, nas sociedades secretas e mesmo na instituição monárquica destas tribos, os animais e as máscaras de animais têm um papel muito importante; o rei e o chefe são animais - em geral, são leões ou leopardos [...]. (Jaffè, 1964, p. 235-236)

Com o passar dos tempos, essas figuras que aproximam a natureza com a sociedade, através de disfarces de animais com mistura de humanos, em que, muitas das vezes, remetia a espíritos, deuses ou demônios, aparecem em formas de máscaras, roupas e fantasias em outras comunicações de linguagens artísticas. Por exemplo, nas danças que

"originalmente nada mais era que um complemento do disfarce animal, com movimentos e gestos apropriados, foi provavelmente acrescentada à iniciação e a outros ritos" (Jaffè, 1964, p. 236).

A função simbólica que se tinha desses elementos fazia com que a expressão humana desaparecesse e surgisse um novo ser para aquele que portasse o disfarce. Esse processo se dava como uma performance, onde o indivíduo atuante adquire traços e qualidades daquilo que se apresenta (divindade, espírito ou demônio). Para Jaffè (1964), isso transformaria, em termos psicológicos, o portador do disfarce em uma imagem arquetípica.

Portanto, para concluir esse ponto, a relação de identificação entre o "nativo e o seu totem animal", denominado por Jung (1964), nas palavras de Aniela Jaffè:

O motivo animal simboliza habitualmente a natureza primitiva e instintiva do homem. Mesmo os homens civilizados não desconhecem a violência dos seus impulsos instintivos e a sua impotência ante as emoções autônomas que irrompem do inconsciente. Esta é uma realidade ainda mais evidente nos homens primitivos, cuja consciência é menos desenvolvida e que estão menos bem equipados para suportar as tempestades emocionais. [...] o Dr. Jung cita o exemplo de um africano enraivecido que mata seu filhinho. Quando o homem recobrou o sangue-frio, ficou acabrunhado de dor e remorso pelo que fizera. Neste caso, um impulso negativo escapou ao controle do indivíduo e fez sua obra de morte, independente da vontade consciente. O animal-demônio é um símbolo altamente expressivo deste impulso. O caráter intenso e concreto da imagem permite que o homem se relacione com ela como representativa do poder irresistível que existe dentro dele. E porque a teme procura abrandá-la através de sacrifícios e ritos. (Jaffè, 1964, p. 237).

A dissipação de símbolos animais, pode-se perceber, que aparecem nas religiões e nas artes em muitas épocas mostra, além de tudo, o quanto é essencial para o humano incorporar em sua organização social a importância do psíquico do símbolo, fazendo relação a seu instinto. O animal faz parte da natureza, obedece seus instintos, não sendo atribuindo como bem ou mal. Entretanto, o homem é o único ser, até então, capaz de conseguir controlar por vontade própria seus instintos. Por isso, é bastante perigoso essa ideia de "ser animal" se não for reconhecido e mediado pelo próprio sujeito em sua vida. Assim, "Instintos reprimidos podem tomar conta de um homem, e, mesmo, destruí-lo" (Jaffè, 1964, p. 239).

Outro motivo citado por Jaffê (1964), a respeito da natureza do simbolismo na arte, é o símbolo do círculo, presentes nas adorações históricas do povo primitivo e moderno, nos mitos e sonhos. Um exemplo de símbolo são as *mandalas* que possuem bastante influência histórica na Índia, com valor religioso e filosófico. Muitas das imagens que podemos encontrar em relação às artes plásticas da Índia e do Extremo-Oriente são:

Além do círculo, um motivo muito comum do *iantra*⁶ é formado por dois triângulos que se interpenetram, um apontando para cima, outro para baixo. Tradicionalmente, esta forma simboliza a união de *Xiva* e *Shakti*, as divindades masculina e feminina, e parece também na escultura em um sem-número de variações. Com relação ao simbolismo psicológico, expressa a união dos opostos — a união do mundo pessoal e temporal do ego com o mundo impessoal e intemporal do não-ego. Concluindo, esta união é a consumação e o alvo de todas as religiões: é a união da alma com Deus. Os dois triângulos interpenetrados têm um significado simbólico semelhante ao da mandala circular mais comum: representam a unidade e a totalidade da psique ou self, de que fazem parte tanto o consciente quanto o inconsciente. (Jaffê, 1964, p. 240-241).

Não só nas culturas da Índia e do Extremo-Oriente esses símbolos marcam a concepção existencial e formativa do ser, mas também, por exemplo, na fase Renascentista, forte região Europeia. Como é bem apontado por Jaffê (1964, p. 245):

Na aurora da Renascença uma mudança revolucionária começou a ocorrer na concepção que o homem fazia do mundo. O movimento "para o alto" (que alcançara o seu clímax no final da Idade Média) foi invertido; o homem voltou-se para a terra. Redescobriu as belezas do corpo e da natureza, fez a primeira viagem de circunavegação do globo e provou que o mundo era uma esfera. As leis da mecânica e da causalidade tornaram-se o fundamento da ciência. O mundo do sentimento religioso, do irracional e do misticismo, que tivera um papel tão importante na época medieval, estava cada vez mais oculto pelos triunfos do pensamento lógico.

Dado o exemplo de forma bem simplificada e sucinta, a partir das concepções de Jaffê (1964), a respeito da historicidade dos símbolos que marcaram a história da

⁶ *Iantra* ou *Yantra* são imagens diagramas compostas por uma junção de outras formas geométricas concêntricas, de meditação oriental, utilizadas no *hinduísmo*, no *budismo*, em práticas de ioga e no *tantrismo* como objeto ritualístico.

humanidade, tendo cuidado aqui porque há muito o que se apontar e desenvolver a respeito, pois omite questões religiosas que são relevantes se pensar na história dos símbolos na arte e na religião. Porém, esse não é o foco maior desta pesquisa. Contudo, essa breve abordagem permite relacionar com a questão central desse ponto do trabalho: os símbolos nas artes e seu valor social na formação da psique humana.

Para isso, vale ressaltar que a linguagem produzida pelo humano é repleta de símbolos, pois ele se expressa através da escrita ou da fala para expressar o que deseja transmitir. Com isso, os símbolos presentes na nossa linguagem podem ser considerados os nomes, imagens ou termos que possamos reconhecer no nosso cotidiano. Para Carl Gustav Jung (1964, p. 20), esses símbolos “implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós”. Dessa forma, para melhor compreender a questão do que é simbólico:

[...] uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto "inconsciente" mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão. (Jung, 1964, p. 20-21)

Na concepção de Jung (2016), o inconsciente equivale ao mundo desconhecido de cada sujeito, pois é no campo do inconsciente que se manifesta de forma implícita a consciência. Em relação a isso, o inconsciente possui uma forte influência no indivíduo, por razão de estar presente em nossas emoções, nos nossos comportamentos e nas nossas vidas, sem deixar que a consciência tome nota de sua presença:

O homem nunca percebe plenamente uma coisa ou a entende por completo. Ele pode ver, ouvir, tocar e provar. Mas a que distância pode ver, quão acuradamente consegue ouvir, o quanto lhe significa aquilo em que toca e o que prova, tudo isto depende do número e da capacidade dos seus sentidos. Os sentidos do homem limitam a percepção que este tem do mundo à sua volta. Utilizando instrumentos científicos pode, em parte, compensar a deficiência dos sentidos. Consegue, por exemplo, alongar o alcance da sua visão através do binóculo ou apurar a audição por meio de amplificadores elétricos. Mas a mais elaborada aparelhagem nada pode fazer além de trazer ao seu âmbito visual objetos ou muito distantes ou muito pequenos e tornar mais audíveis sons fracos. Não importa que instrumentos ele empregue; em um determinado momento há de chegar a um

limite de evidências e de convicções que o conhecimento consciente não pode transpor. (Jung, 1964, p. 21)

Essa concepção se faz contrária ao que Sigmund Freud (1856 - 1939) propõe sobre a origem do inconsciente. O que para Freud é compreendido como “uma página em branco”, em que o indivíduo possui psique ou inconsciente a partir de um caráter sexual que vem das vivências a partir das fases humanas, para Jung (1924/1986), em *Símbolos da Transformação*, essa questão é muito geral, pois já no nascimento o inconsciente se constitui através de uma ampla camada já inclusa de estruturas e imagens comuns a toda humanidade - sendo configurado pelos arquétipos - “ que se manifestam nos sonhos, mitos, religiões e contos de fadas” (Serbena, 2010, p. 77).

Em relação ao que foi dito, de acordo com Jung (2016), o inconsciente possui uma força criativa em que é impossível conter sua fonte de conteúdo produzida e estabelecida. Por isso, para o psiquiatra suíço:

[...] o símbolo é a melhor expressão possível de algo relativamente desconhecido, pois ele representa por imagens, experiências e vivências que incluem aspectos conscientes e inconscientes, isto é, desconhecidas da consciência. Como tal, o símbolo participa e existe sob a forma vivencial e experiencial, sendo impossível de ter seu significado esgotado ou determinado, possibilitando estabelecer múltiplas relações e analogias. Se um símbolo perde seu caráter “mágico”, isto é, de atrair a atenção psíquica, pode-se dizer que não é mais um símbolo. A utilização excessiva do símbolo tende a reduzi-lo a indicador de um conceito ou de uma realidade material e este indicador não opera mais como símbolo e sim como signo. [...]. Se algo é ou não símbolo, vai depender do ponto de vista e da atitude do indivíduo que contempla. (Serbena, 2010, p. 77)

Dessa forma, depois de passarmos por um breve apanhado histórico sobre a influência dos símbolos na história da humanidade, posto na arte e na religião entre os primitivos os modernos, é preciso, para esta parte do trabalho, relacionar e apontar como a arte é importante para a produção e recepção de símbolos em seu meio social. Sendo isso necessário para dialogar com o inconsciente do indivíduo sobre assuntos complexos que fazem parte do desenvolvimento da maturação humana.

Com isso, a produção artística se dá pelo processo de tornar a obra de arte como realidade dominada, ou seja, aquilo que o sujeito vivencia no cotidiano vai refletir sua produção ou seu recebimento da obra. Sendo assim, pode-se dizer que:

A obra de arte está dentro e fora de nós, ela é nosso dentro ali fora. É isso que faz dela um objeto especial - um ser novo que o homem acrescenta ao mundo material, para torná-lo mais humano. A arte não seria uma explicação do mundo, mas de assimilação de seu enigma. Se a ciência e a filosofia pretendem a explicação do mundo, esse não é o propósito da música, da poesia ou da pintura. A arte, abrindo mão das explicações, nos induz ao convívio com o mundo inexplicado, transformando sua estranheza ao fascínio. (Gullar,1993, p.78)

Portanto, visto que as pinturas, objetos e espaços primitivos eram tão valiosos para uma cultura, possuíam um caráter mágico numa combinação de religião, ciência e arte, em que se revelam em uma forma bastante complexa, contribuindo com a psique humana, coletiva e individual. Pensando nesse aspecto, a fim de exemplificar essa questão, é importante, principalmente para esta pesquisa em um próximo capítulo, apontar com mais especulação teórica o valor social que a literatura (linguagem verbal artística) pode assumir no desenvolvimento humano, especificamente na fase infantil onde acontece a formação de personalidades, sendo atribuído por diversos símbolos que dialoga com o sujeito a respeito de assuntos que fazem parte da realidade humana e que, muitas vezes, são inibidas e impedidas de serem expostas para crianças, ou até mesmo para adultos dentro da organização social.

Sendo assim, a literatura pode ser um dos veículos de comunicação com o inconsciente humano, pois ajuda a traduzir questões internas, como emoção, traumas, identidade, etc. A produção de imagens que a linguagem literária consegue transmitir para o leitor pode alcançar o fantasma objetivado que ocupa o lugar do sujeito, como aponta Serge Margel que denomina de *sociedade do espectral* a relação entre as pessoas e a reprodução de imagens que são transformadas pelas mídias e linguagens. Assim, segundo o filósofo, é na sociedade atual que: “A espectralização das relações sociais transforma os ‘sujeitos’ em uma série de objetos de um discurso sem sujeito – de uma visão sem olhar, de uma visada sem intenção, de uma interpelação sem endereço, de uma linguagem sem palavra” (Margel, p. 74, 2017).

Portanto, é importante ressaltar que essa tradução que o sujeito pode-se fazer a partir dos atos performáticos que a linguagem literária consegue assumir é denominado por

Derrida de intraduzível. No entanto, o intraduzível, nessa concepção, não é o que não pode ser traduzido, mas, numa vertente lacaniana, “o que não cessa de (não) se traduzir”. Assim, “Nada é intraduzível num sentido, mas em outro sentido tudo é intraduzível, a tradução é outro nome do impossível” (Derrida, p. 103, 1996), pois é através da tradução que se localiza o intraduzível como dimensão fundamental de uma língua. É na relação com o outro que se pode dar conta do nosso sintoma, ou seja, o sintoma é relacional, porque há uma alteridade que podemos nos dar conta de algo que não se traduz. O intraduzível descreve uma singularidade absoluta. Com isso, a singularidade de uma palavra ou de uma língua, assim como o sintoma, faz descrição da particularidade do sujeito frente ao outro que seria a própria linguagem na qual ele mesmo busca traduzir. Derrida (2004) explica que o *filosofema* impossível “com um hífen entre im- e possível, para sugerir que essa palavra não é negativa no uso que faço dela. O im-possível é a condição de possibilidade do acontecimento, da hospitalidade, do dom, do perdão, da escrita” (Derrida, 2004, p. 28).

2. LITERATURA E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES

2.1 Função formativa da literatura

Há diferentes manifestações artísticas que podem representar simbolicamente a realidade, a partir de um apanhado de valores, experiências e culturas de uma comunidade em um determinado momento ou contexto histórico.

Desde Platão, a obra de arte era vista como reprodução do que já existia, tornando-se cópia. Para o filósofo grego, toda essa imitação inevitavelmente torna-se um produto inferior, pois denota a carência do mundo fenomênico quando comparado ao mundo das ideias, tornando algo a menos na derivação do real objeto que o produto de uma atividade *mimética - fictio*, ou seja, tem o poder de distanciar da verdade, “constitui um dos argumentos utilizado por Platão para expulsar os poetas de seu ideal de polis no Livro X de A República” (Kopp; Richter, 2019, p. 40).

Em *A Poética*, de Aristóteles, a arte já era vista como possibilidade de mostrar aquilo que deveria ser através da cópia, ou seja, a ideia de *mimesis* como imitação concebida como produto artístico, legitima sua própria existência e comprova que a natureza e a arte diferem apesar de as estruturas serem isomórficas. Iser (1996), em *O Fictício e o Imaginário: Perspectiva de uma Antropologia Literária*, reitera que em Aristóteles a performance marca a *mimesis*, pois a personificação do ato de objetos dados implica sua modificação. Mesmo que esse aspecto não tenha sido tão pontuado pelos antigos, por razão de compreender o espaço como um todo suficiente e ordenado.

Com isso, houve uma assimetria no campo filosófico das artes no que se refere ao seu efeito na sociedade. Como foi discutido no capítulo anterior, as ideias que envolvem a relevância da imaginação e, conseqüentemente, estão vinculadas a arte, constitui-se em dois aspectos: o da objetividade, no qual se constitui da presença e da ausência perceptiva; e o da subjetividade, em que se baseia da intencionalidade analítica da consciência.

Essa polarização do discurso também afeta a literatura, pois considerada uma das manifestações de linguagem artística, a arte verbal gera debates a respeito da sua função formativa. Durante o século XIX, muitos consideravam “perigoso” tudo o que lidava exatamente com o imaginário, como os *contos de fadas* em que acreditavam que as *estórias contadas* desviavam as pessoas do pensamento cientificista.

Desde muito tempo, os contos de fadas são considerados uma literatura que interessa crianças e adultos. Coelho (2003), afirma que os contos de fadas, inicialmente, apareceram como poemas na história de sua origem. Foi no reinado de Luís XIV, na França, que ocorreu a primeira coletânea de contos infantis no Ocidente, publicada no século XVII, sendo, no princípio, um projeto que elaborava as obras sem preocupação com as crianças. Já no final do século XVII e início do XVIII, passou-se a discutir o papel da criança na vida social, construindo uma nova concepção de infância, além de produzir um discurso oficial voltado para a disciplina comportamental nesta fase da vida.

De acordo com Coelho (2003), os contos de fadas surgiram através da tradição oral, quando o sujeito primitivo buscava explicações de cunho racional para compreensão do mundo que surgiu a necessidade de contar histórias. É através dos mitos e das narrativas que tentavam entender fenômenos, por exemplo: pensavam que os relâmpagos eram armas dos deuses. Porém, mais tarde, seu reconhecimento e sua valorização formativa se concretizou há alguns séculos passados, quando os contos passaram a ser coletados e colocados no suporte livro, destinados para crianças de maneira lúdica, chegando a cativar crianças e até mesmo adultos. Assim, a literatura assume outras formas de compreensão de mundo, tanto social quanto subjetiva, além de também poder contribuir com discursos de ordem científicas.

Sendo assim, a literatura vista como experiência estética no campo da sensibilidade e das sensações, possibilita-nos dialogar com os modos de existência projetados no mundo do texto. É nesse processo de (re)criação contínuo entre aquele que se dispõe a ler que reside a função formativa literária, pois ela “preenche de vida nossa própria vida, dialoga com nossa trajetória existencial, é o centro referencial ao qual nos reportamos para sairmos do nada e penetrarmos no reino dos sentidos” (Almeida, 2011, p. 127).

A literatura na perspectiva de se tornar o contrário da ação, como recusa do engajamento do sujeito no mundo, faz a narrativa literária possuir uma influência perturbadora na psique humana. Em outras palavras, pensar que estimular a imaginação pode ser um desvio à compreensão do mundo, como se o mundo sem literatura também não tivesse fatores que concebem a imaginação no sujeito. Contrário a essa ideia, considerando a força humanizadora da literatura, segundo Candido (2002, p. 80), o texto se faz compreendido a partir da inferência de sentido que o sujeito, parte do processo da leitura, faz dele, fornecendo, portanto, o texto literário uma compreensão de sentido que se transforma à medida que o leitor amplia sua relação com o mundo do texto e com o mundo ao seu redor.

Nessa concepção, pode-se apontar que interpretar não é entender o que o texto literário diz, mas é extrair dele sentidos que não estão estabilizados. Com isso, Ricouer (2008, p. 68) ensina que:

Aquilo de que finalmente me aproprio é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto.

As obras literárias são necessárias pelo que causam em nós, pela leitura de mundo que fazemos delas. Segundo Eagleton (2006, p. 10), “a literatura pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas”. E não porque o leitor passará a imitar os personagens ou o que ecoa na voz narrativa literária, mas por razão de, nesse embate com o texto, ser incitado a (re)criar-se também a ouvir suas próprias sensações.

É nessa perspectiva antropológica que a narrativa se apresenta como simbolização, ordenando forças e percepções de intuições que se fazem presentes na produção de sentido, a partir do hiato, do distanciamento, para ordenar o real percebido e o real desejado. Ou seja, tem como prisma representações em que não dissocia real e imaginário, considerando que o real inevitavelmente constitui a consciência do homem, sendo uma representação do imaginário. Assim, a arte literária ligada ao imaginário pode ser o movimento da probabilidade do indivíduo em busca da essência, que se pretende “Em-si- Para-si” através da negação do real. Em virtude disso, a arte é precisamente esse movimento em direção ao ser, entretanto pode levar à recaída no nada, tornando-se essa busca incessante ou impossível de ser constituída (Souza, 2008, p.17).

Em *O que é literatura?*, Sartre (1989) empreende uma discussão a respeito da arte literária em prosa e verso, ressaltando que elas estão certamente ligadas à linguagem e à comunicação, tornando parte constituinte dos signos e significados. O filósofo faz uma interessante distinção entre prosa e poesia nesse contexto da discussão, elencando que a poesia utiliza objetos que podem apresentar-se na forma bela, produzindo sons e cores e não como signos. Enquanto a prosa faz uso da língua como instrumento para o mundo e para a realidade humana. Importante lembrar que Sartre não descarta o engajar do poeta por não ambicionar a comunicação, mas é um engajar que difere do prosador.

A diferenciação que Sartre faz não é para causar superioridade da prosa ou da poesia, mas a especificidade a que cada uma se refere. Na teoria sartriana, aponta-se que a poesia é uma autodestruição da linguagem, anulação da condição humana. Vale apontar que o filósofo quando ressalta essa questão sobre os poetas, ele fala da poesia moderna, na qual cita Baudelaire e Mallarmé. Penso que há produções poéticas que se engajam em considerar as condições humanas, assim como faz a prosa, de acordo com a concepção sartriana. Porém, aponto essa distinção feita por Sartre com o intuito de contextualizar a ideia.

Voltando para a perspectiva de Sartre, Moreira (2012, p. 14) explica a concepção sartriana a respeito da prosa, ressaltando que:

[...] é utilitária por essência, ela visa à comunicação entre as palavras escritas e o mundo exterior, a realidade humana, ela é sempre significativa, pois as palavras são sempre signos que remetem a significados diversos, são designações de objetos, de ações, de pessoas, pois ela é discurso. O homem está na linguagem, como está no seu próprio corpo, ele a sente espontaneamente ultrapassando-o em direção a outros fins, àquele mundo no qual está inserido, e onde tem que se constituir. Falar e escrever são ações, e toda ação para Sartre é uma constituição de um modo de ser no mundo e na forma como este se põe nele, então, quer o escritor fale de si mesmo, quer fale dos outros homens, ou do mundo, ou de um sentimento, ele está nomeando, e o que quer que seja nomeado, já não é a mesma coisa que era antes de ser nomeada: há o desvendamento e o engajamento dos quais não se tem mais escapatória.

A partir desse ponto sobre o engajar-se da prosa proposto por Sartre, compreende-se o valor existencial e formativo da literatura, mesmo que o filósofo francês trace uma diferenciação entre as especialidades da prosa e poesia que podemos nos dias de hoje não considerar tão fielmente, mas é relevante a fundamentação filosófica que foi definida a partir dessa diferença. O tema principal do pensamento sartriano é a liberdade do indivíduo que, como tal, não se constitui como essência, pois é liberdade, portanto, torna possível criar-se continuamente.

Em virtude disso, a consequência dessa noção subjetiva que se constitui o humano é, de acordo com Morin (1991), sua parte *demens*⁷:

⁷ De acordo com Morin (2000), o homem está sujeito ao erro e produz desordem. Ele é um ser que carrega em sua natureza um lado de loucura, ilusão, confusão, representando seu lado *demens*. O filósofo afirma que a expressão *homo sapiens*, que faz referência ao homem racional, deve ser usada com restrições, por razão de o

É um ser duma afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser lúbrico que produz desordem. E, como nós chamamos loucura à conjugação da ilusão, do excesso, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o *Homo sapiens* como *Homo demens*. (Morin, 1973, p. 110 e 111)

É fundamental, na gramática dos sentidos, a diferenciação de dois modos que, segundo Morin (1999, p. 168), pode-se nomeá-los em “empírico/técnico/racional” e “simbólico/mitológico/mágico”. Ainda que exista uma distinção perceptível entre os dois modos, eles estão "imbricados de modo complementar num tecido complexo sem que um atenua ou degrade o outro".

Ainda de acordo com Morin, é por meio de uma racionalidade hermética que poderá reconciliar essas duas formas de pensamento, de maneira harmônica, que reconheça a subjetividade, a singularidade:

Uma razão aberta pode compreender ao mesmo tempo as carências e os excessos dos dois pensamentos. Pode também compreender as suas virtudes contrárias. Assim, entende que o símbolo, a simpatia, a projeção/identificação e mesmo o antro-cosmomorfismo podem ser necessários à comunicação e à compreensão (Morin, 1999, p. 193).

De certo modo, esse estabelecimento apresentado enquanto método pode contribuir às indagações de como é estabelecido o itinerário da formação da literatura. Não se trata de pensar no que é literário como a manifestação de um pensamento racional nem sequer isolá-la no universo mítico. Visto que, movendo-se entre o significativo e o evocador, sua linguagem funda-se numa dimensão simbólica, em outras palavras, dispõe-se sempre de múltiplos sentidos. Com isso, "não que um único símbolo não seja tão significativo como todos os outros,

homo ser também *demens*, sem existir fronteira entre si. Pois, os sentimentos e as emoções são necessários à racionalidade e ao conhecimento.

mas o conjunto de todos os símbolos sobre um tema esclarece os símbolos, uns através de outros, acrescenta-lhes um 'poder' simbólico suplementar" (Durand, 1988, p. 17).

O conhecimento categorizado pela imaginação simbólica pode possibilitar retratar as particularidades das situações localizadas no sentido 'sócio-histórico', psicológico e artístico estético. Dessa forma, a intermediação que o símbolo atua realiza uma função, como ressaltava Durand (1988, p. 37):

ele é a "confirmação" de um sentido para uma liberdade pessoal. É por isso que o símbolo não pode ser explicitado: a alquimia da transmutação, da transfiguração simbólica só pode ser efetuada, em última instância, no cadinho de uma liberdade. E a força poética do símbolo define melhor a liberdade humana do que qualquer especulação filosófica: esta se obstina em ver, na liberdade, uma escolha objetiva, enquanto na experiência do símbolo, sentimos que a liberdade é criadora de um sentido...

Portanto, como uma forma de mediação entre tantas outras, a literatura, capaz de mover as sensibilidades, pode ser criadora de sentidos, além de assumir uma forma de conhecimento. Essa concepção é necessária para compreendermos a formação humana, pois se pensarmos que a família, a comunidade, a cultura, a escola, as mídias e o trabalho tornam instâncias de formação para o indivíduo, sendo assim, o contato com a literatura também pode ser uma forma de levar o homem a compreensão de si e do mundo em que vive. Mesmo que esse contato com a narrativa literária seja diferente do que o contato que se tem com pessoas e coisas do mundo real, mundo, mas a experiência que podemos alcançar com o universo do texto de não só ouvirmos confissões dessas vozes literárias, como também elas ouvirem nossas questões, tornando essa relação um processo de tradução. Dessa forma, é através da tradução que se localiza o intraduzível, segundo Derrida (1996), como dimensão fundamental de uma língua, pois é na relação com o outro que se pode dar conta do nosso sintoma, ou seja, o sintoma é relacional, porque há uma alteridade que podemos nos dar conta de algo que não se traduz.

De fato, essa leitura de nós se dá através da mediação que acontece na leitura do outro, conseguimos nos ler a partir da leitura que fazemos da página do outrem. Assim, podemos também relacionar que entre leitor e texto se concebe um diálogo. Considera-se o hiato que preenche a linguagem uma distância que vai entre o que reconheço como um eu e a visão de mundo. Além disso, há o hiato, que entre o meu eu- agora e o meu eu- devir, portanto, é desse vazio que se preenche que resulta em movimento e formação do indivíduo.

Por isso, por expressar o imaginário e por se vincular os sentidos, a literatura pode ser formativa, porque conduz-se sobre sensibilidades e propaga modos de existir, através do diálogo constante que é estabelecido entre o leitor e o texto. Para Paulo Freire (2003), o ato de ler se dá em seguimento à leitura de mundo, como diálogo do leitor com a palavra escrita e com o mundo em que está inserido, tornando a leitura como prática, ação. Assim, as narrativas literárias “são importantes pelo que causam em nós, pelo diálogo que estabelecemos com elas, pela leitura do mundo-aí que faremos quando emergirmos delas, quando retornarmos para a nossa leitura e escrita do mundo” (Almeida, 2011, p. 132). De fato, segundo Roberto Machado, a literatura proporciona “novas possibilidades vitais, novas formas de existência” (Machado, 2009, p. 211). Retratando a visão de Deleuze que diz respeito à literatura, Machado também ressalta que “o de-fora da linguagem, que não se reduz à exterioridade nem à interioridade, aparece aqui como vida e como saber” (Idem).

Nesse sentido, a educação é uma forma de adaptar o indivíduo ao mundo, através dos modos de ler que são trabalhados no âmbito educacional a partir das diversas áreas do conhecimento. A intenção é adaptá-los para a vida em sociedade, para os valores éticos e da cidadania que compõem o universo social. É com isso que ocorre o “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva (segundo os padrões oficiais) a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores” (Candido, 2002, p. 84-85). Ainda segundo Antonio Candido, podemos compreender, então, que a literatura “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2002, p. 85).

Se a leitura da escrita verbal é continuidade da leitura de mundo (Freire, 2003), e se a literatura sempre se relaciona com o “de-fora” (Deleuze, 1997), seu uso consiste em um ganho de multiplicidade e força nas possibilidades de formação humana. Sendo assim, é de suma importância pensar em uma educação estimuladora do pensamento e da ação na busca do conhecimento como fundamentação, ou seja, como processo constante de estudo e reflexão responsável por toda a humanidade, não só na educação literária como também nas diversas áreas do ensino. Pensar a educação é possuí-la como fazer contínuo de procura incessante da veracidade e do saber, em constante questionamento ao que está posto. Dessa forma, a educação se configura sem jamais se dar por acabada, consciente de que há sempre mais a revelar e a dizer, retomando constantemente os conceitos e o saber. Nesse sentido, não há lugar para a superficialidade ou negacionismo do saber, para preconceitos ou para falta de rigor dos processos.

2.2 Representações simbólicas na literatura e o processo de leitura

Inicialmente, as teorias literárias se desenvolvem, como pontua Compagnon (1999) ao mencionar a ideia de Philippe Hamon na obra *O Demônio da Teoria*, partindo do problema da representação, da *mimesis* e da referência, deixando de lado questões como a intenção ou o estilo. Quando retomam esses aspectos que até antes eram “tabus” para as discussões teóricas, torna-se necessário a consideração nas relações que ocorrem entre a literatura e o mundo. Sendo assim, segundo Antoine Compagnon, “será preciso lembrar que a literatura fala também da literatura” (1999, p. 98).

Nas teorias do século XX a respeito da definição da literatura, precisou compreender melhor o conceito de *mimesis* em *A Poética*, de Aristóteles, para pensar a arte e a literatura como imitação ou representação da natureza. Entretanto, essa volta ao estudo aristotélico se resultou em uma formulação de teoria literária que reivindica o termo *mimesis*, porém apresentando mudança de sentido do termo, tornando a ideia de “verossimilhança em relação ao sentido cultural (*doxa*, a opinião)” (Compagnon, 1999, p. 102). Sendo assim, seguindo a perspectiva do crítico Compagnon, para chegar a uma concepção que promovesse uma poética “anti-referencial”, era necessário reinterpretar e compreender Aristóteles. Portanto:

A teoria literária, invocando Aristóteles e negando que a literatura se refira à realidade devia, pois, mostrar, através de uma retomada do texto da Poética, que a *mimèsis*, aliás, nunca definida por Aristóteles, não tratava, na verdade, em primeiro lugar da imitação em geral, mas que foi depois de um mal-entendido, ou de um contra-senso, que essa palavra se viu sobrecarregada da reflexão plurissecular sobre as relações entre a literatura e a realidade, segundo o modelo da pintura (Compagnon, 1999, p. 103).

Assim, o deslocamento que perpassa a natureza, à literatura, ou à cultura, como referência da *mímesis* no âmbito dos estudos literários, gera polissemia desde muito tempo, a respeito de qual era sua verdadeira característica. A não resolução deste problema dos múltiplos sentidos sobre *mímesis* na concepção clássica torna os Antigos como os melhores imitadores da natureza, como diz Compagnon (1999, p. 105). Já na Renascença, com um novo olhar, os padrões da Antiguidade “impediram de perceber a diferença e reconduziram o desconhecido ao conhecido”. Dessa forma, podemos perceber a partir dessa discussão feita que o conceito de

representação nos direciona para diversos domínios de teorização que relacionam os gêneros literários e a questão de representação do real.

Então, o conceito de literatura como *mimesis* torna uma ideia limitada, dado que a representação é a prática de representar ao espectador uma ação no campo fictício. Por exemplo, na narrativa possibilita ao narrador a comunicação de uma certa história, a representação de uma ação, pensamento ou acontecimento. Os estudos sobre *representação* instigam muitos pensadores de diversas áreas do conhecimento e, como já mencionado, teve início desde a antiguidade com Aristóteles e Platão, em que ambos tratavam de ponderar as formas de imitação e comportamentos artísticos que eles viabilizaram.

Há uma correspondência entre o que se refere ao espaço representado, por exemplo, na obra literária e o mundo real do autor, a representação trata de “operar uma espécie de “refiguração ficcional” (Reis, 2001, p. 81). Portanto, o espaço que se representa nas obras é de consciência do autor, pois é ele que conhece a história e traduz para o plano ficcional, através da representação do espaço real. À vista disso, o espaço ficcional é o pretexto para que o autor alcance a representação do real.

Para Reis (2001, p. 81), que faz um vínculo com a ideia de Bonati, a *representação* “é uma entidade cuja eficiente atualidade, paradoxalmente, coincide com o seu colapso. Só temos uma representação quando esta funciona como representação, visto que ela não é entendida como representação, mas sim como o próprio objeto representado”. Ou seja, a representação é compreendida de forma tal quando ela se emaranha com o objeto posto no plano real, com o objeto representado, pois uma representação não parte do vazio, tem de haver algo que provoca a atenção.

Dessa forma, consideramos que a arte pode refletir a própria sociedade, ou a visão de mundo de cada sujeito, cumprindo com “as leis que regem a sociedade” (FREIRE, 2003, p. 14-15). O surgimento da arte na sociedade não se dá de maneira isolada, está ligada à mazela social e do mundo. Nas palavras de Reis (1990, p. 137), “a arte obedece às diretrizes da sociedade, ao seu ideal - à sua ideia-mãe. Ela tira da sociedade a sua ideia, a sua forma, os seus intuítos”.

Para os autores formalistas, a arte constitui um modo de alcançar as experiências instantâneas das coisas. A arte é constituída como processo, causando estranhamento. Com isso, segundo os formalistas, a comunicação artística é uma forma de experimentar o acontecer do objeto, sendo importante o que a obra representa, desconsiderando, por exemplo, o período de produção dela. De acordo com Matos (2001), os objetos representados nas obras devem ser

expostos de forma que os leitores valorizem a alteração da realidade, considerando aquilo que dificulta a percepção do sujeito e enxergando o objeto como se fosse a primeira vez vista.

Diante do que foi exposto, é possível perceber que o conceito de *imitação* e *representação* é um aspecto que gera uma complexidade e polêmica em diversos campos do conhecimento, pois o conceito se distingue entre os autores. A compreensão de *representação* pode ser bem ampla, porém, ressaltando uma percepção que é defendida por alguns pensadores, a *imitação* se realiza através da realidade, “aquilo que o homem imita é a interpretação que faz do mundo” (Freire, 2003, p. 15). É nessa perspectiva que aponto a relação que o nosso contexto real tem em possibilitar a imitação, pois é nas nossas experiências com o mundo que alcançamos as particularidades que possibilitam a *imitação* e *representação*. A literatura, por exemplo, só é possível uma vez que entendemos o nosso meio, contexto real.

Portanto, vale apontar o papel indispensável que o autor, leitor e obra assumem na realização e efeito significativo da *imitação* e *representação*. Com isso, a função do leitor para a compreensão desses conceitos, segundo Matos (2001), se dá na representação que é gerada através do contato do leitor com a obra, visto que sem a atividade imaginária do leitor, o mundo ficcional não tem forma.

É a partir da *representação* e *imitação* que possibilita ao leitor tornar aquilo que se imita ou é representado, dentro do universo lúdico e ficcional, verdade. Ou seja, faz-se real em forma subjetiva. Sendo assim, nas palavras de Matos (2001, p. 211):

o real que se imita, bem como as categorias espaço e tempo, existem realmente fora do sujeito, são dados seguros e susceptíveis de serem conhecidos directamente, algo anterior à obra imitativa e por relação ao qual se pode avaliar a fidelidade ou a infidelidade da obra ao mundo real que lhe serve de modelo; um mundo real que cabe ao poeta reproduzir de verdadeiro ou verosímil

O leitor se constitui como um elemento literário importantíssimo para se pensar a função social da literatura, a partir das possíveis percepções das representações simbólicas que são partes que configuram as estruturas narrativas das obras. Os estudos literários abordam o leitor de forma muito variada, gerando uma polissemia de ideias dentro desse campo de estudo, composta por duas posições antônimas: há concepções teóricas que quase não relevam o leitor como elemento parte da literatura; e há fundamentos literários que identificam a literatura a partir da leitura do leitor, que valorizam seu papel.

Segundo Compagnon (1999), as abordagens dos estudos objetivos e ou formal da literatura, como foi dito acima, se interessa pelos aspectos do mundo; sendo a abordagem expressiva parte da percepção do artista; e a perspectiva pragmática sendo direcionada pelo interesse do leitor, do público. Contudo, para essa discussão, compreende-se que essas concepções de análise literária que colocam o leitor como parte importante da literatura, possibilita-nos a compreender as questões que dizem respeito à representação simbólica nos textos.

Na perspectiva da fenomenologia, podemos encontrar diversas abordagens que elevam a posição da leitura como elemento consistente da literatura, através das teorias da estética da recepção e teorias a respeito dos efeitos da leitura. Para Compagnon (1999, p. 147-148), os estudos recentes sobre recepção têm como interesse a forma como a obra *afeta* o leitor, considerando a leitura tanto um processo ativo e passivo, visto que “a paixão do livro é também a ação de tê-lo”.

Essas teorias que relevam o papel do leitor remontam uma concepção fenomenológica, pois consideram a função da consciência na leitura: “O objeto literário é um estranho pião que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é preciso um ato concreto que se chama leitura e ele só dura enquanto essa leitura puder durar” (Compagnon, 1999, p. 148, apud Sartre, 1948). Sendo assim, o texto é um instrumento capaz de possibilitar ao leitor, a partir do processo de interação, constituir objetos coerentes no desenvolvimento da percepção.

A estrutura do texto e o papel do leitor estão altamente interligados, sendo constituído que o leitor menciona a atividade de composição do texto que é proporcionada para os receptores da narrativa. À vista do que foi posto, Iser (1996) diz que a irrealidade do leitor é marcada no texto por um repertório dele próprio, ou seja, é compreensível que a percepção do “leitor implícito” não equivale ao devaneio oriunda de um leitor real, mas sim condicionada a uma tensão que se exerce no leitor real quando ele assume o papel no processo de leitura.

Além disso, Iser (1996) ressalta sobre a interpretação psicanalítica que tem como objetivo romper com o obstáculo produzido pelo leitor em seu processo interpretativo do texto. Portanto, só seria impedido todas soluções do leitor de formular ideias para a narrativa literária se o autor desconsiderasse a capacidade de compreensão textual adquirida pelo leitor. Dessa forma, é importante pensar na interação entre o texto e o leitor, e os sentidos que são produzidos a partir dessa relação.

Sendo assim, pensando nas representações que as obras podem apresentar para o leitor, a partir do processo de leitura, é possível partir de uma concepção junguiana que o signo racional representa apenas a exterioridade concreta do movimento empírico do sujeito, no ambiente do enorme arcabouço do inconsciente coletivo. A relação íntima com as imagens e representações no processo criativo se manifesta desde a época primitiva, com as pinturas nas cavernas, onde o sujeito expressava seus mitos e ritos. Essa relação com a percepção da imagem não é diferente na operação que ocorre no processo de leitura. O símbolo expresso resulta da unificação da consciência e do inconsciente.

Depois de muitos anos de pesquisa que compara os ritos, mitos, sonhos, contos de fadas e alquimia a partir do inconsciente, o psicólogo Jung “chegou à conclusão de que estas correspondem, em cada caso individual, a certos arquétipos que operam, se elaborados através de símbolos” (Hauser, 1994, p. 18). Jung (1964, p. 6), em sua obra *O homem e seus símbolos* salienta que “uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa do seu significado manifesto e imediato [...], tem como aspecto inconsciente mais amplo que nunca é precisamente definido ou de todo explicado”.

Portanto, assim como nos sonhos, as imagens simbólicas que aparecem na narrativa fantástica, manifestam imagens arquetípicas e de múltiplos sentidos. Esse processo evidencia, tanto no fazer arte quanto na leitura das obras, um acontecimento irracional que expõe a não inocência do indivíduo com o vínculo que o liga à natureza, ao real. De acordo com Jung (1964), os símbolos possuem efeitos transformadores, pois são uma forma de comunicação com o mundo que vem da relação do íntimo, do que está no campo interno, para fora, o exterior. Segundo Jung (apud Gad, 1996, p. 189): “O processo simbólico é uma experiência em imagens e de imagens”. Dessa forma, a produção artística se dá pelo processo de tornar aquilo que o sujeito vivencia no cotidiano, ou seja, vai refletir sua produção ou seu recebimento da obra a partir da experiência de visão de mundo.

Sendo assim, a literatura pode ser um dos veículos de comunicação com o inconsciente humano, visto que um de seus efeitos é traduzir questões internas, como emoção, traumas, identidade, etc, a partir das representações simbólicas que estão compostas nas narrativas. A produção de imagens que a linguagem literária consegue transmitir para o leitor pode alcançar o fantasma objetivado que ocupa o lugar do sujeito. Por exemplo, na literatura para crianças e jovens, a linguagem simbólica predomina nas narrativas e possui um papel importante na construção de identidade do leitor público, como bem aponta Ana Maria Machado (2004, p.

22) quando diz que: “um texto criativo, como um devaneio, é a continuação e a substituição daquilo que na infância era uma brincadeira, fundamental para o equilíbrio da mente humana”.

Dessa forma, a literatura, assim como algumas brincadeiras, podemos lidar com experiências do mundo, em que muitas vezes tais vivências desse real podem ser aspectos que geram medos ou confusão, o que se encontra na queda da sociedade. É com o exercício criativo de leitura de obras que talvez seja uma das maneiras, posta nas nossas interações, de criarmos soluções para essas questões, ou até mesmo sirva de apoio para nos entendermos, através dessas representações simbólicas que a literatura, especificamente a literatura infantil e juvenil sendo foco desta pesquisa, traz em sua composição artística.

2.3 Construção de gênero e sexualidade a partir da literatura para crianças e jovens

A sexualidade é uma condição humana que se manifesta desde a infância e vai se construindo de diferentes formas a cada fase da vida. Tal aspecto humano possui relevância legitimada pela Organização Mundial de Saúde, que o atribui como um dos pilares da qualidade de vida. Sendo assim, a sexualidade é definida como um estado de bem-estar físico, psicológico e emocional, abrangendo a relação sexual, o prazer, a orientação sexual e a reprodução. Ela é expressa por meio de pensamentos, comportamentos, fantasias e relacionamentos.

Dessa forma, restringir a definição de pensar a sexualidade apenas como sexo biológico e reprodução não representa o que são os conceitos atuais, que abrangem e incluem aspectos que compõe a existência do ser humano, como bem aponta Foucault (1985). Por exemplo, a concepção de *gênero* ganhou amplitude dentro do conceito de sexualidade pelos movimentos feministas e estudiosos pós-estruturalistas atuais e, segundo Guacira Lopes Louro (2014, p. 33), compartilham das críticas “aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social, etc”. Com isso, fortalece o pensamento sobre a importância da subjetividade de cada ser humano na forma de expressar sua identidade sexual e gênero.

Ampliando a discussão a respeito do que foi exposto, Judith Butler (2012) apresenta em seus estudos uma crítica sobre as relações afetivas binárias da concepção que envolve o gênero e sexo, especificando o sujeito e o outro, principalmente ressaltando aspectos subjetivos e questões postas no campo da afetividade. Com isso, a respeito dessa crítica entre as relações, para a filósofa:

Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado

como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. (Butler, 2012, p. 21)

Além das discussões e debates a respeito do sexo, gênero e sexualidade buscarem compreender quais os mecanismos de atuações da corporificação social, da dinâmica de artifícios entre o social e o corpo, criam-se também formulações de reflexões críticas a respeito dos processos de representação em uma lógica existente de que há uma supremacia das identidades tradicionais em desfavor das diversidades que são tidas como “inferiores”. Esse movimento resulta de uma ideia de reivindicação dos direitos por aqueles que há muito tempo vêm sendo colocados às margens da sociedade por uma identidade considerada, dentro de uma esfera tradicional, “inferiores” aos demais.

Essa supremacia das identidades considera que a sexualidade é algo que todos nós, independente do gênero, contemos de forma “natural”. Para Louro (2022), se considerarmos essa ideia, a sexualidade seria algo inerente ao ser humano. Deste modo, será suposto que todos vivem da mesma forma. Entretanto, admitimos, neste trabalho, que a sexualidade esteja implicada em processos intimamente culturais e diversos, que envolve linguagens, fantasias, rituais, símbolos, etc. Sendo assim, ainda segundo a professora (2022, p. 12):

Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino e masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Em relação ao que foi citado, Foucault (1988) afirma que a sexualidade é um “dispositivo histórico”, ou seja, ela é uma invenção social, visto que é constituída por diversos discursos historicamente, que regulam, que estabelecem saberes, que normatizam ou que produzem concepções dadas como “verdade”. Com isso, vale ressaltar a definição de dispositivo que o filósofo desenvolve, a fim de poder ampliar a reflexão:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições

filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (Foucault, 1993, p. 244)

Para expor essa concepção e contradizer as ideias irredutíveis que fazem parte desse dispositivo, surgem os movimentos de reivindicação de vozes que são subalternizadas na sociedade. Vozes essas que defendem a ideia de identidades sexuais e de gênero que são transitórias, contingentes e plurais.

Sendo assim, em relação ao que foi posto, é importante ressaltar a relevância que se desenvolveu o processo de representação das identidades, a fim de expor corpos que fujam do que é constituído pela noção heteronormativa compulsória⁸. O conceito de representação na linguagem e em outros contextos de significações começa a ser questionado e debatido pelos pós-estruturalistas e movimentos sociais, como salienta Tadeu Silva (2007). Mas, para o autor, isso não impediu que:

[...] teóricos e teóricas ligados sobretudo aos Estudos Culturais, por exemplo, Stuart Hall, “recuperassem” o conceito de representação, desenvolvendo-o em conexão com uma teorização sobre a identidade e a diferença. (Silva, 2007, p. 90).

Dessa forma, a representação, em suas relações, abrange sistemas simbólicos que formam os significados que os indivíduos estão ocupando em seu meio. De acordo com Hall (1997), “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (Woodward, 2007, p. 8, apud Hall, 1997). Em virtude dessa premissa, para a autora, é produto dos significados realizados pelas representações:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (Woodward, 2007, p. 17)

⁸ Conceito que surge da inquietação de Butler em repensar as características ontológicas das identidades políticas: [...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só são concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (Butler, 2012, p. 43).

Portanto, como bem compreende Silva (2009), a representação, diante da ótica pós-estruturalista, é entendida como um sistema cultural e linguístico, que gera ambiguidade e instabilidade em sua definição. Tal conceito não se aplica a um determinado referente, pois é uma forma de constituição de sentido que se vincula às relações de poder.

Com isso, a sexualidade enquanto desenvolvimento da subjetividade humana perpassa pelas nuances que a linguagem institui, demandando procedimento específico na intenção de possibilitar que essa subjetividade consolide com autonomia e com liberdade na sua manifestação. Assim, pensar na literatura como dispositivo de manifestação de vozes – em especial a literatura infantil e juvenil - que podem representar o sujeito em seu processo de descoberta de si próprio e de leitura de mundo, é compreendermos a necessidade de narrativas cujo tema faz parte dos elementos que compõe a construção subjetiva, sendo parte importante do desenvolvimento humano. Relevar o espaço que a literatura pode possibilitar para discursos que são subalternizados, além de alcançar leituras que encontrem o fantasma objetivado ocupado no lugar do sujeito, inconsciente, a partir de questões que são silenciadas historicamente, devido ao domínio de gêneros e grupos dominantes que se instauraram na formação social.

Com isso, focando na relação do leitor com as representações simbólicas que são constituídas na narrativa literária, vale ressaltar a função do caráter polifônico dos textos literários no desenvolvimento do senso crítico capaz de estabelecer que vão além da interpretação unilateral das obras. Tais construções de sentidos possibilitam a tradução da consciência no campo subjetivo, como identidade, emoção, comportamento, e dentre outros aspectos. Sendo assim, no que se refere à relação do leitor e dos sentidos da leitura: “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem *sócio-históricas*” (Silva, 2009, p. 58). Essa premissa nos ajuda a pensar os leitores em seus processos de significação, não esquecendo a historicidade que manifesta nos discursos que ocupamos no mundo.

A construção de identidade, para os dias atuais, é uma questão complexa, como bem relaciona Hall (2004, p. 12) que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Em virtude disso, a pretensão neste trabalho é compreendermos o gênero como parte constitutiva da identidade dos sujeitos,

podendo, assim, depararmos com outra concepção complexa que é traçada através de diferentes entendimentos. De acordo com Guacira Lopes Louro (2014, p. 29):

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc.

Portanto, é na esfera cultural e histórica “que se definem os sujeitos” (Louro, 2022. p. 13). É a partir dessa concepção que se estabelecem as múltiplas e diferentes identidades que constituem os sujeitos “na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (2022. p. 13)

À vista disso, vale ressaltar que os sujeitos podem construir suas identidades de gênero a partir do ato de se identificar, social e historicamente, como masculinos e femininos, tornando esse processo como identidades sempre construídas, inacabadas. Segundo Lopes (2014, p. 30-31), “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”, pois, seguindo essa perspectiva, não é possível estabilizar um momento da vida - infância, adolescência ou fase adulta - que possa determinar como identidade fixa na vida do ser humano.

Diante ao que foi posto, é no processo de construção de sua identidade que a criança precisa integrar determinados valores, em que são fragmentados e instáveis, lidando à sua maneira lúdica de se comunicar com o mundo. Sendo assim, os infantes representam papéis em seu imaginário, apropriando-se de objetos, como a resignificação de brinquedos e brincadeiras com a linguagem.

Diante dessa premissa, para Hall (2004, p. 37):

a leitura que pensadores psicanalíticos, como Jacques Lacan, fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser criança, mas é formada em relação com os outros. [...] A formação do eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica - incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual.

Portanto, a representação na literatura para crianças e jovens mostra-se necessária na construção das identidades de forma saudável, em que possa proporcionar ao leitor consciência de sua subjetividade e realidade social. É do enfrentamento dessas polaridades existentes no desenvolvimento humano, que pode possibilitar um equilíbrio no crescimento emocional, representado nas características psíquicas dos personagens nas narrativas literárias infantis e juvenis. Tais personagens se apresentam enfrentando e especulando ameaças diversas no processo de amadurecimento nas descobertas identitárias e emoções conturbadas e experimentam, no caminhar das narrativas, uma promoção na integração de personalidade e consciência de si próprio.

A linguagem simbólica nas narrativas literárias possui a capacidade de expressar importantes mensagens através da palavra e imagem, mobilizando aspectos internos da subjetividade que possibilitam experiências autênticas e transformadoras, gerando significados. Dessa forma, de acordo com Lacerda (2007, p. 3), “em toda arte é a face do humano que buscamos, e talvez esteja na literatura, pela particularidade de se realizar por meio daquilo que mais humanos nos faz - a linguagem simbólica - a face do humano vista de forma mais completa”.

Sendo assim, é necessário elucidar a temática da sexualidade desde a infância do ser humano, por exemplo, pois é o período que o sujeito está se descobrindo, reconhecendo o seu próprio corpo, que faz parte do seu desenvolvimento, e não apenas tomando consciência desse fator somente na fase da puberdade. Devemos ressaltar que compreender a sexualidade na adolescência é caracterizado por outra dimensão, não da mesma forma que é manifestado e apresentado na infância. Por consequência do pensamento dominante que existe em muitas esferas sociais, esse aspecto subjetivo da formação humana pode gerar complexidade em introduzi-los na fase inicial do indivíduo para compreensão, como aponta Bettelheim (2014, p. 11-12):

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também a mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. [...] Com respeito a esta tarefa, nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida às crianças de maneira correta. Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação.

Por fim, caminhando para uma conclusão desse ponto da discussão, a sexualidade é um tema de expressão natural que está relacionada a todo ser humano e presente na interação social, muito além de discussões apenas sobre o ato sexual. Ressaltado nos estudos de Freud (1970), a criança passa por desenvolvimento psicosexual, fase essa que o infante entra em descoberta com seu corpo, existindo, segundo o psicanalista, a existência da sexualidade na infância.

Dessa forma, a literatura, especificamente a literatura infantil e juvenil, como característica da fenomenologia histórica não têm intenção de tornar juízos inflexíveis do comportamento humano, o intuito é explorar as diversas manifestações da essência humana, sendo esse ser que se aventura, se angustia e se satisfaz, na busca do equilíbrio e da consolidação de sua identidade. Portanto, a literatura em suas variadas capacidades abre em nós leitores, desde a infância, perspectivas que revelam o interior e fantasmas da mente humana, mesmo que toque aspectos que o indivíduo se esforça por esconder ou resiste para aceitar as circunstâncias da sua natureza.

2.4 Ameaças simbólicas no campo literário e no imaginário infantil

À medida em que há uma produtividade psíquica originada da faculdade da imaginação, o tema do imaginário torna-se real. Para melhor pontuar essa questão, Gaston Bachelard (1990) salienta que a imaginação instaura o processo valorizando o imaginário muito além do que um produtor de imagem. Para o autor, a imaginação é “sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens” (p. 1). Ainda segundo Bachelard, o termo imaginário é fundamental próprio da imaginação, não sendo um vocabulário característico do campo da imagem. De acordo com ele, refere-se a uma “faculdade de sobre-humanidade” (1998, p. 18), pois é a partir dessa competência humana que amplia a concepção da mente e reinventa novos olhares de mundo.

Em virtude do que foi exposto, segundo Piaget (1977, p. 227), o desenvolvimento das estruturas de conhecimento da criança acontece através de um funcionamento no campo interno, sendo estimulado a partir da relação interacional do indivíduo na fase inicial com a realidade ao seu redor. Esse ato ocorre mediante a assimilação de um elemento exterior, ou seja, de um objeto, evento, dentre outros, sucedendo em uma estrutura sensório-motor ou configuração do sujeito e da acomodação, ou até mesmo alteração, de um conjunto em função das singularidades que o objeto oferece no ato de assimilação.

Diante dos estágios que desenvolvem o cognitivo da criança, de acordo com Piaget (1975, p. 370), é no estágio pré-operatório que surgem os efeitos de representação ou expressão da função simbólica, constituindo a capacidade da criança de conseguir distinguir significantes e significados. Com isso, por meio das manifestações do simbólico, a criança faz-se capaz de representar um objeto ou evento, através de um significante diferenciado e propício para a representação.

Ao entrar em contato com atividades que envolvam a linguagem simbólica e lúdica, a criança cria um mundo em que inexitem normas, coações e regras, como são presentes no mundo dos adultos. Isso, portanto, proporciona a ela a capacidade de mudar a realidade, possibilitando atender às suas necessidades, questões e desejos. Assim, compreende-se a importância da função simbólica como uma forma de proporcionar ao indivíduo na sua fase inicial da maturação dos seus desejos, conflitos e identidades, adaptando-se aos poucos ao contexto em que está inserido.

A literatura, especificamente as obras para crianças e jovens, busca uma representação do mundo, pois traz aspectos reais da relação do indivíduo e a vida através da linguagem verbal, sendo a comunicação do real para o mundo imaginário. Muitas dessas narrativas, desde os contos de fadas que são considerados literaturas antigas, exercem a função de apresentar para as crianças situações que podem provocar medos, curiosidades, desejos, angústias e até representações identitárias, proporcionando que elas entrem em contato com aspectos da realidade humana. As narrativas apresentam algum personagem que passa por alguma questão para a qual busca soluções.

Para isso, é necessário que essas literaturas obtenham algum valor significativo para seus leitores, ocasionando reconhecimento das dificuldades enfrentadas e soluções para suas questões internas. De acordo com Bruno Bettelheim (2014, p. 27):

Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo seu significado interpessoal, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido. Se ele é lido, deve ser lido com um envolvimento emocional na estória e na criança, com empatia pelo que a estória pode significar para ela. Contar é preferível a ler porque permite uma maior flexibilidade.

Imersa no universo de fantasia que a narrativa infantil pode proporcionar, a criança necessita de uma linguagem apropriada que traduza o sentido das ideias representadas nas obras para o seu imaginário. Com isso, na busca por sentido, o estudo fenomenológico atribui uma perspectiva particular para os efeitos da literatura infantil. Nesse ponto de vista, conforme Merleau-Ponty (2006, p. 1), o estudo refere-se às essências: “A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência”. Diante disso, compreende-se que a inquietação em face de uma narrativa está relativa à sua natureza desenvolvida por meio da competência criativa que o indivíduo possui.

De acordo com Fini (1994, p. 25), o objeto de estudo da fenomenologia “é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação”. Nessa perspectiva, a abordagem fenomenológica busca evocar aquilo que pela familiaridade fez-se esquecido, no aparecimento às ocorrências próprias expõe o mundo real. Com isso, para Merleau-Ponty (2006, p. 4), “Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente”. Ou seja, o contexto anterior ao

conhecimento é a percepção particular que revela o sentido que cada sujeito atribui ao contexto que o cerca.

Sobre a abordagem fenomenológica, é um método interessante e adequado para pensarmos na literatura infantil no âmbito formal, visto que propõe reflexões que constituem o estímulo para a busca pela construção do saber do mundo e do saber subjetivo, importante no processo de maturação humana. Como bem explica Bicudo (1999, p. 13):

A fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos - cada um de nós e todos em conjunto.

Mesmo que a ressalva acima seja direcionada para pensar a educação de forma geral, vale relacioná-la também com a educação literária infantil, a fim de refletir a necessidade de considerar a narrativa literária infantil e juvenil como fenômeno que possui ampla utilidade no desenvolvimento de ensino e recepção das obras. O objetivo é não acreditar que essa literatura ocupa somente o campo da aprendizagem pedagógica que diz respeito às competências linguísticas, de decodificação da linguagem verbal e entre outros aspectos.

É importante ressaltar um dos problemas que a literatura infantil e juvenil sofre quando é colocada em prática na abordagem fenomenológica, em que possibilita ao indivíduo consciência de si e das coisas reais do mundo. Torna-se algo complexo para o pensamento existente e dominante dentro de algumas estruturas sociais. Sendo assim, é necessário salientar que em alguns espaços de ação humana, há um pensamento de que a criança deve ser afastada de suas angústias, suas fantasias caóticas, violentas e furiosas, ou seja, tudo aquilo que lhe perturba. Tal crença sustenta que a criança deva apenas experimentar ou compreender o que é agradável à vida, ignorando a realidade do percurso que compõe o processo de crescimento da vida humana. Esses assuntos, muitas vezes, são ignorados ou impedidos de serem discutidos na faixa etária infantil e juvenil por questões preconceituosas e conservadoras que são encontradas na formação histórica e estrutural da nossa sociedade.

À vista disso, no Brasil, a sociedade se configura de forma complexa em relação à construção de ideias sociais, pois é atravessada por uma herança cultural constituída de autoritarismo, composta por uma diversidade em sua estrutura interna. Com isso, a escola necessita estar preparada para não apresentar uma verdade absoluta, mas instigar reflexões que possibilitem aos discentes compreenderem as questões éticas, políticas e identitárias de

diversas perspectivas sobre cada tema. Diante ao que foi exposto, vale ressaltar a importância da função da literatura infantil para esse processo de desenvolvimento, dado que é a partir de uma linguagem lúdica e fantasiosa, mas não simplista, que se pode proporcionar às crianças o contato com os assuntos considerados delicados, porém significativos. Esse ato atinge o entendimento sem causar preconceitos e sem alimentar os tabus que são instituídos pelos adultos.

Dessa forma, a escola quase sempre foi vista como um lugar ideal para a disseminação dos valores tradicionalistas e religiosos, valendo-se, muitas vezes, do livro literário como um aliado na consecução deste objetivo. A escola, muitas vezes, delimita espaços servindo-se de símbolos, discursos e códigos, afirmando o que cada um pode ou não pode. Como é possível notar no curso da história, o Estado quase sempre atua de forma vigilante e intervencionista na seleção e legitimação de acervos literários que circulam na esfera escolar. Impor restrições de acesso ao universo literário é limitar o alcance do poder transformador da literatura e a capacidade de suscitar reflexões que a linguagem é capaz de causar em seus interlocutores.

A literatura pode assumir um efeito muito significativo nos sistemas de percepção do indivíduo e na formação humana, e tem especial função formativa nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil. A fim de reforçar essa ideia sobre o pensamento da criança, que se funda na compreensão animista do mundo e das relações interpessoais no período da puberdade, Bruno Bettelheim (2014, p. 60) explica:

Seus pais e professores lhe dizem que as coisas não podem sentir e agir; e, por mais que ela finja acreditar nisso para agradar a esses adultos ou para não ser ridicularizada, no fundo, no fundo, não acredita. Sujeita aos ensinamentos racionais dos outros, a criança apenas enterra o seu “conhecimento verdadeiro” no fundo da alma, e lá ele permanece intocado pela racionalidade; no entanto, pode ser formado e informado por aquilo que os contos de fadas têm a dizer.

Os contos que eram narrados na antiguidade, nas mais diversas culturas, não eram endereçados para as crianças, pois as narrativas eram carregadas de cenas de violência, morte, sexo, incesto e outros elementos que do imaginário dos adultos, que refletiam a realidade da época e também os seus medos. Ao longo do tempo, com o desenvolvimento da formação social, modificou-se a percepção de infância e, com isso, os contos sofreram adaptações para

também se adaptarem às necessidades das crianças. Diante disso, Bettelheim (2014, p. 15) salienta que:

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bom e mal, são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo.

Assim, os contos de fadas utilizam da linguagem simbólica para representar o mundo, retratam questões subjetivas da psicologia humana, estimulando o indivíduo a refletir sobre os elementos do inconsciente, que não podem ser alcançados por intermédio do entendimento consciente. Por isso, é importante pensar a função que a literatura infantil ocupa no ambiente formal, refletir a formação humana e dar suporte para as crianças e adolescentes para lidar com os problemas postos no processo de maturação e no mundo.

De acordo com esse ponto levantado, segundo Vygotski (1988, p. 104):

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos, o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação dessas funções representam um pressuposto, e não um resultado da aprendizagem.

Faz-se necessário, pois, entender a educação também como meio importante de auxiliar o indivíduo em seu processo de maturação e personalidade. Na tentativa de relacionar esse ponto da discussão com o trabalho, ressaltamos o interesse em criar espaços para que os alunos entrem em contatos com literaturas que abordam questões subjetivas e sobre temas que são relevantes na construção de uma sociedade humana e empática em suas relações. Por exemplo, como vimos no tópico anterior, temáticas a respeito da sexualidade para os infantes, pois há um pensamento em algumas esferas sociais de que esse assunto não pode ser apresentado para crianças. Como dito anteriormente, falar sobre sexualidade na fase inicial do ser humano não é falar sobre ato sexual, mas tornar viva a consciência sobre a descoberta do seu corpo,

desconstruir ideias preconceituosas e heteronormativas que podem reprimir desejos e entre outros aspectos.

É importante perceber que em muitos dispositivos de escolarização a preocupação com a sexualidade não é apresentada de forma nítida. Reconhecemos, portanto, que a escola, em grande parte, reproduz ou exprime as noções de gênero e sexualidade que está presente na sociedade. À vista disso, segundo Louro (2014, p. 85):

Podemos estender as análises de Foucault, que demonstram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligada ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Decerto, o que a autora expõe nos propõe a entender que a instituição escolar, seguindo os padrões da sociedade em que ela se inscreve, pode, de maneira objetiva e explícita, constituir conhecimentos que limitam o sujeito em masculino e feminino heterossexual. Esse caráter na produção de consciência de corpos que valem apenas da heterossexualidade, parte da premissa de algo que é “natural”, mas que gera uma preocupação no sistema em ter que garantir essa “naturalidade”, em “vigiar” para que não haja desvio dessa conduta. Tornando, assim, contraditório esse pensamento, pois se é inerente ao ser humano, qual a necessidade dessas ações?

Nesse caso, Michaud (2001, p. 119) pontua que:

[...] há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Diante disso, ao levarmos nosso pensamento para o contexto escolar, podemos perceber que esse ambiente perpassa pela violência simbólica de forma sutil, sendo difícil a percepção pelos próprios agentes das ações realizadas que, segundo Mendonça (2012, p. 18), pode gerar um espaço de tensão cotidiana. Nessa percepção, de acordo com os conceitos de Bourdieu (2007), essa violência simbólica é examinada através da dinâmica do poder simbólico, referente ao ato de impor conhecimento e expressão abusiva. Sendo assim, as instituições de

ensino deveriam proporcionar um espaço propício à desconstrução de preconceitos adquiridos em outras esferas, que acabam contribuindo para propagação de comportamentos prejudiciais.

É possível evidenciar essa violência simbólica no campo educacional, muitas vezes não percebida, em contextos como omissões de informações, discursos hegemônicos e a violência psíquica na propagação dos valores morais e conservadores. Destacamos nessa discussão as narrativas escolhidas para serem mediadas em sala de aula, histórias essas voltadas para o público infantil e que podem reproduzir valores autoritários, hegemônicos e, até mesmo, preconceituosos. Um bom exemplo disso, segundo Miranda (2010, p. 21), tais fatos apresentados em alguns contos relacionam-se às crianças em que:

[...] associaram, assim como a beleza, várias virtudes como sendo naturais às boas princesas, aspectos como delicadeza, inteligência, elegância, bondade, etc. [...] Além desses aspectos a descrição de uma princesa bonita também contemplava bons comportamentos que são reforçados pelos pais, tais como cuidar da higiene, ser carinhosa, ajudar os outros, ser educada e limpa.

Desse modo, vale ressaltar que os contos de fadas se iniciaram, por exemplo, em sua estrutura narrativa expressando um problema ligado à realidade. O desenvolvimento desses contos foi e é uma busca de soluções, através da linguagem fantástica, com elementos mágicos, como bruxas, anões, fadas, duendes, talismãs, etc. Por meio dessa estrutura, “[...] os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo” (Abramovich, 2009, p. 120).

Com essa situação, é importante refletir e compreender as questões a respeito dos valores hegemônicos, binários e cisgêneros que nossas culturas ocidentais, muitas vezes, circulam no imaginário social. Por isso, a necessidade de tornar presente esse tema na educação, aqui em especial para este trabalho, nas produções de obras literárias para crianças e jovens. Essa temática de desconstrução de gênero e de sexualidade na infância no âmbito escolar, faz com que o aluno desenvolva uma perspectiva de mundo que ampara sua forma de agir e existir.

Nesse sentido, sobre o uso da literatura no ensino formal para abordar a respeito da diversidade de gênero e sexualidade, é interessante ressaltar também a necessidade de os docentes estarem instrumentalizados com teorias a respeito do fenômeno literário destinados para crianças e jovens, compreendendo sua importância e função no desenvolvimento da maturação desses sujeitos. Como bem afirma Jardim (2001, p. 75), que o professor “[...] tenha

estabelecido objetivos claros para o trabalho que desenvolverá de posse desses requisitos, pode então partir para a análise de obras que pretende selecionar”.

3 A OBRA LITERÁRIA COMO ASCENSÃO NO OLHAR DO LEITOR

3.1. As aproximações entre fenomenologia e literatura

A palavra Fenomenologia possui etimologia composta por mais duas palavras, que se deriva de *fenômeno* ('o que parece', 'se mostra') + *logos* ('o que reúne', 'unifica'), ou seja, significa que pode ser compreendida como a forma pela qual o sujeito percebe o mundo. Para Bicudo e Paulo (2011, p. 29-30):

Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e *logos* diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida.

Dessa forma, de acordo com Bicudo (1999, p. 14): “[...] a fenomenologia se instaura como uma filosofia da consciência, [...]”, seu propósito é a volta para o fenômeno, tendo como princípio a intencionalidade. Por ser uma filosofia da consciência, ela é analisada como algo que não depende e que não existe fora de si, é considerada como um todo.

Compreendendo a consciência como movimento e intencionalidade, mostra-se uma diferença essencial entre a atitude fenomenológica e a atitude natural. Na tentativa de esclarecer essa diferença, Paisana expressa que:

[...] O mundo natural não surge apenas como acompanhando a totalidade das minhas vivências que a ele se referem, mas eu próprio, enquanto dotado de um corpo e como realidade psicofísica, faço igualmente parte do mundo natural espaço-temporalmente determinado. As minhas vivências, na medida em que se efetuam no ‘interior’ de uma realidade psicológica, fazem igualmente parte dos acontecimentos mundanos e da própria natureza. ‘Encontro permanentemente, como algo que me faz frente, a realidade espaço-temporal, à qual eu próprio pertença, como todos os outros homens que nela encontro e de igual modo com ela relacionados’. Devido a uma relação com o mundo a própria consciência é por ele condicionada.

Como aponta Husserl em seus estudos, a cessão da atitude natural à atitude fenomenológica se constitui pelo despertar da reflexão sobre a relação entre

conhecimento e objeto. O rompimento ocorre por meio da atitude fenomenológica ou *epoché*⁹, ou seja, acontece através da reflexão rigorosa e específica. Paisana (1997, p. 51) esclarece que, na perspectiva de Husserl, a *epoché* indica a consciência a sua própria prioridade sobre toda a realidade como necessidade, por razão da específica estrutura do conhecimento adquirido através da consciência:

[...] Se efetuo a Epoché então desconecto todas as ciências referentes a este mundo natural... não faço absolutamente nenhum uso das suas proposições válidas. Nem de uma única das proposições que lhe pertencam, por muito evidentes que sejam, me apropriado, nenhuma aceito, nenhuma me serve de fundamentação. A consciência fenomenológica reduzida deverá ser o autêntico ponto de partida, condição de possibilidade de todo o conhecimento em geral. A consciência, assim ‘desmundaneizada’ pela redução, será então consciência transcendental. Por isso a redução fenomenológica se poderá chamar igualmente redução transcendental.

Dessa forma, podemos entender que na atitude natural, o evento está posto e ele existe em si, é dado como natural e por pressuposição. Em relação a atitude fenomenológica, o evento se faz existente quando relacionado à consciência, ou seja, ele é percebido. Portanto, é possível compreender que a verdade na atitude natural é produto de adaptação a teorias e postulação, já na atitude fenomenológica, é a percepção do pesquisador que esclarece a partir da interpretação que se faz sobre o fenômeno.

À vista disso, atribuir o método de análise fenomenológica a respeito das implicações de obras literárias para crianças e adolescentes, revela um resultado que mostra a consciência do sujeito leitor, por meio de seus relatos de vivências e experiências internas, que faz aludir de um viver em sua consciência, por meio de empatia, os fenômenos que estão no enredo literário e nos efeitos que os elementos narrativos se apresentam na obra.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que, consciente ou inconscientemente, toda leitura realizada de forma harmoniosa com a substancialidade do texto em que estiver

⁹ Na perspectiva fenomenológica, a *epoché* é a recusa do cético, do pensamento ante a estabilidade do “espetáculo do mundo”. É definida como uma “distância em relação às validações naturais ingênuas” (Martini, apud Husserl, 1998-1999, p. 154).

lendo, terá como resultado, conforme as palavras de Nelly Novaes Coelho (2000, p. 50), em *Literatura infantil: Teoria; Análise; Didática*, a formação de:

[...] determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infindável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre...

A autora faz uso do conceito de “consciência” que é dado pelo pedagogo e psicólogo francês René Hubert (1957), o qual vale elucidar aqui, do qual diz que “a consciência se descobre como relação entre um objeto e um sujeito claramente distintos um do outro, opostos um ao outro e, ao mesmo tempo, unidos um ao outro” (Coelho, apud Hubert, 2000, p.50). Em relação ao que foi dito, entendemos como nascimento da consciência, a relação que se estabelece entre *eu* e o *outro*, resultando, assim, o conhecimento. Dessa forma, devido ao fato da consciência nos levar ao conhecimento, “[...], ela nos impõe como fator essencial da obra literária” (Idem).

A linguagem literária pode, no ato da leitura, estabelecer o conhecimento da consciência de mundo atuando no intelecto do indivíduo. Assim, para efetuar essa percepção, é preciso que a leitura consiga possibilitar uma relação fundamental entre o sujeito que pratica a leitura e o objeto lido, ou seja, o livro literário. É a partir desse processo que o conhecimento da obra se realizará, transformando a leitura em uma “*aventura espiritual*”¹⁰, como bem aponta Coelho (2000).

Em relação a isso, podemos relacionar os argumentos com a importância de se conceber as orientações sobre aspectos da vida e da subjetividade para as crianças de forma lúdica, sem apreensões ou traumatismos, para que elas consigam determinar relações criadoras entre o universo literário e seu universo interior, construindo, portanto, uma consciência que amplie suas relações com mundo real em que elas estão descobrindo gradualmente. Portanto, esse processo possibilita a compreensão de forma segura para os infantes, demonstrando como agir diante as situações que fazem parte da vida social.

¹⁰ Segundo Coelho (2000, p. 46), a linguagem lúdica como característica de arte que predomina na literatura tem como forma de comunicação apresentar descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social, sendo assim, constitui-se em promover o objeto literário, além de realizar a busca por transformar a literatura na aventura espiritual “que toda verdadeira criação literária deve ser”.

Sendo assim, utilizar da abordagem fenomenológica como método de análise das obras que estarão em destaque neste trabalho, tem como intuito propor uma medida de provocar a formação de leitor que recua de seu envolvimento prático e utilitário com o mundo - sendo essa concepção predominante no pensamento de alguns grupos sociais que a criança pode estar inserida - para poder perceber a si mesmo por meio de uma experiência livre de se expressar, de se imaginar no processo de leitura e de ver as coisas no mundo. “É preciso, portanto, rejeitar o postulado que obscurece tudo”, como bem afirma Merleau-Ponty (1994, p. 47).

Por isso, pode-se apontar que, desde o seu percurso histórico, as narrativas fantásticas e maravilhosas são uma das linguagens mais importantes na literatura endereçada às crianças. Os significados simbólicos dessas literaturas, conforme já foi dito no capítulo anterior, representam os dilemas que o ser humano enfrenta ao longo do seu desenvolvimento emocional. Segundo Coelho (2000, p. 54):

O que se processa desde a fase *narcisista* ou *egocêntrica* inicial, em que domina o *eu inconsciente*, primitivo e instintivo (*id*), durante a qual, segundo Jung, a energia psíquica primária (que regula toda a vida humana) é dirigida exclusivamente para o próprio *eu*, até a fase final (a que poucos chegam) de transcendência da própria humanidade, por um *eu ideal* (*superego*). Entre essas duas fases polares, dá-se a evolução mais significativa do ser humano: a passagem do *egocentrismo* para o *sociocentrismo*: a do *eu* para o *nós*, a fase do eu consciente (ego), real, afetivo, inteligente, que reconhece e valoriza o *outro* como elemento-chave para sua própria autorrealização. Nessa fase se inicia, para a criança, a luta pela defesa de sua vontade e de seu desejo de independência em relação ao poder dos pais ou à rivalidade com os irmãos ou amigos. É quando, inconscientemente, a criança tenta construir sua própria imagem ou identidade e se depara com os muitos estímulos ou interdições aos seus impulsos ou interdições aos seus impulsos, etc., etc.

Dessa forma, fazendo uma relação com as obras que estarão em análise nos tópicos posteriores, tais narrativas terão como temática no enredo histórias que ocorrerão no cotidiano infantil, através da linguagem lúdica e fantástica - por exemplo, brincadeiras de faz de conta, e terão aspectos talvez polêmicos diante a algumas esferas sociais. Melhor explicando, *Julián é uma sereia*, de Jessica Love, *Pode pegar!*, de Janaína Tokitaka e *Princesa Kevin*, de Michael Escoffier, as três obras que serão apresentadas no próximo tópico deste trabalho, apresentam como temática questões que envolvem (des) construção de gênero através de uma linguagem lúdica e endereçadas para crianças, podendo haver

chaves de leituras sociais que acarretam a possibilidade de gerar polêmicas na circulação desses livros, principalmente no âmbito do ensino formal.

O propósito deste capítulo é trazer essas obras em questão para discorrermos uma análise a partir do método fenomenológico, a fim de ressaltar o valor estético que essas narrativas apresentam, além de estimular a discussão e os possíveis efeitos formativos que elas podem causar no desenvolvimento de maturação humana, principalmente na fase inicial da vida. Momento esse em que tais sujeitos estão descobrindo emoções, estão vivenciando novas identidades, etc.

Em virtude disso, um leitor que esteja passando por uma questão de identificação consigo mesmo, por exemplo, que envolvem concepções de gênero, pode ler essas obras trazendo referências nesse sentido. Além disso, tais narrativas também podem ser vistas como estímulo de emancipar o imaginário do infante, desvinculando-se dos padrões de gênero que reprime a expressão e desejo das crianças. Expressar uma identidade no contexto de brincadeira e de faz de conta, através de seres mitológicos, ficcionais ou que fazem parte do folclore, sem se preocupar se existe algo determinado para menino ou para menina, não necessariamente significa que a criança esteja com alguma questão relacionado ao reconhecimento do seu gênero, como é apresentado nos enredos das obras, mas pode também pode significar que o reconhecimento talvez seja sobre se identificar ou familiarizar com a personalidade, forma, ou ações que aquele personagem mitológico e fictício é atribuído na história.

Com isso, mesmo que o próprio infante não apresente questões nesse sentido, mas o fato de brincar dessa forma, igual aos personagens das três obras literárias fazem, coloca em destaque o próprio conceito de gênero determinado em nossa cultura, causando essa colisão de ideias.

Sendo assim, a abordagem de análise fenomenológica para as obras é frutífera, uma vez que possibilita um exercício, acima de tudo, de humanidade, visto que possibilita ao leitor desenvolver o reconhecimento das suas vivências tanto de questões íntimas quanto de mundo externo.

Considerando os elementos que constituem as narrativas literárias futuramente analisadas, podem-se problematizar várias questões que são tabus na sociedade, fazendo parte da estrutura que predomina a formação social em nossa cultura. Com isso, é possível

relacionar essa noção com o termo de Sandra Corazza (2004) que denomina de “dispositivo de infantilidade”. A autora compreende o termo como processo biopolítico para o domínio dos comportamentos e ideias, sendo esse um dispositivo histórico gerado por uma rede de difícil entendimento de saberes que reflete a construção dos corpos. Assim, um dos modos de controle da infância se determinou através de costumes que realizam a divisão identitária binária e cis de gênero e sexualidade, na intenção de classificar e controlar as condutas dos infantes.

3.2. Apresentação das obras em análise

3.2.1 *Julián é uma sereia*, de Jessica Love



Figura 1 - Capa do Livro *Julián é uma sereia*

Fonte: LOVE, Jessica. *Julián é uma sereia*. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

Julián é uma sereia, obra de Jessica Love, que é autora e ilustradora, foi traduzido e publicado no Brasil em 2021. Trata-se de narrativa delicada e sensível, que traz a história de um garoto que ama muito sereias a ponto de querer ser uma também. É um livro de literatura endereçado para crianças da faixa etária a partir dos 6 e 7 anos, fase essa classificada pela autora Nelly Novaes Coelho (2000) como fase do leitor iniciante.

Jessica Love, também formada em teatro, cresceu em meio a uma família de artistas, no Sul da Califórnia. A obra *Julián é uma sereia* é seu livro de estreia e já recebeu bastante prêmios regionais e internacionais.

A obra tem narrativa estruturada com palavras de sílabas simples (vogal/consoante/vogal), organizados em frases curtas nominais e períodos em coordenadas, por exemplo, nos dois trechos a seguir: “Julián ADORA sereias”; “Vó, eu também sou uma sereia”. Sendo assim, o texto se apresenta através de enunciados em ordem direta, para facilitar a compreensão. Além disso, a narrativa se desenvolve no mundo cotidiano, com personagens do mundo real (humanos).

As páginas da obra são ilustrações que fazem parte da narrativa. Com isso, sobre as imagens, nos momentos em que o garoto se imagina como sereia, a ilustração ocupa todo o espaço da página, mostrando a beleza e a capacidade de imaginar da criança, através da combinação de cores que compõem os peixes e o corpo metade humano e outra metade com cauda de peixe, além de expressar feição leve de Julián enquanto ele mergulha dentro de sua imaginação. É importante pontuar que os personagens representados são todos negros, gerando uma importante representação, invertendo os modelos de branquitude que são muito comuns nas obras de ficção de forma geral.

Abaixo, algumas imagens de uma das páginas da obra que ilustra o momento de narrativa visual da imaginação de Julián:

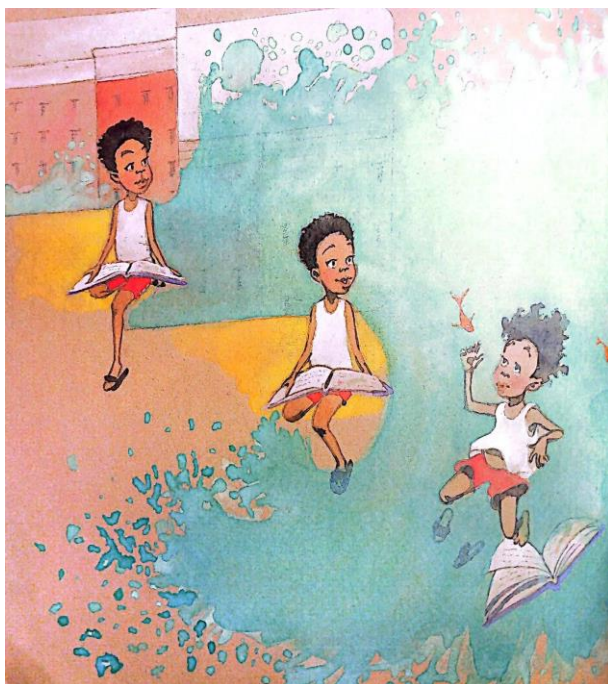


Figura 2 - Julián no trem com um livro em suas mãos, imaginando sua transformação como sereia. Fonte: LOVE, Jessica. *Julián é uma sereia*. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

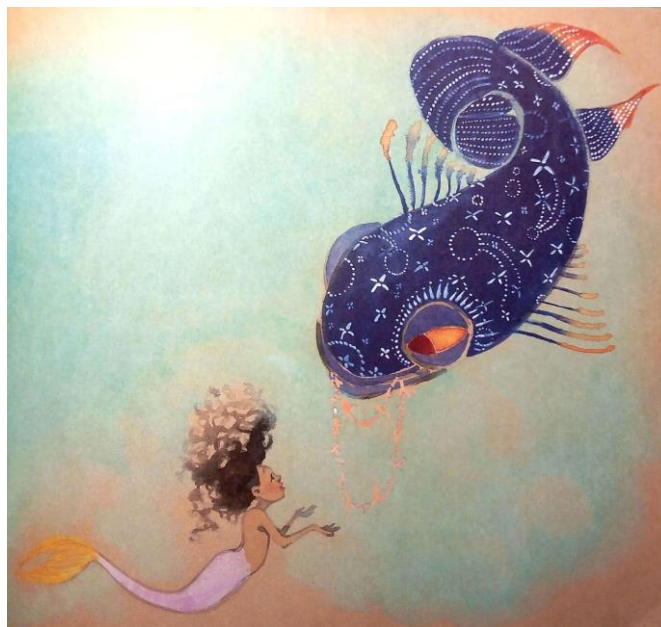


Figura 3 - Julián se imaginando com o corpo de sereia e um peixe gigante entregando
Fonte: LOVE, Jessica. *Julián é uma sereia*. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

A narrativa se inicia quando Julián está com sua avó praticando natação e volta para casa com ela de trem, lendo um livro. Ele avista, nesse momento, três belas mulheres com vestidos longos terminados em formato de belíssimas caudas de sereias, com cabelos esvoaçantes e lindas maquiagens no rosto. A partir desse momento, com seu livro em mãos, o garoto, através de seu imaginário, tem seu corpo inundado de água, suas roupas saindo e muitos peixes nadando em sua volta. Quando os peixes saem de perto dele, ele percebe que tem uma cauda de sereia. Ainda em sua imaginação, um grande peixe de cor preta aparece e entrega a ele um lindo colar de pérolas. De repente, sua imaginação é interrompida por sua avó que o avisa de que chegaram na estação final. Ao saírem do trem, depois de ver as três mulheres e se imaginar como sereia, Julián afirma para sua avó que também é uma sereia.

Ao chegarem em casa, a avó deixa Julián brincando sozinho enquanto vai tomar um banho e, nesse momento, o garoto tem uma ideia. Ele busca objetos pelo espaço para se caracterizar de sereia, usando do seu imaginário e com sua própria referência sobre o ser fantástico. Para essa caracterização, ele pega folhas das plantas que estão na sala da casa e coloca na cabeça, simbolizando o movimento e alongamento dos cabelos igual aos do referencial de sereia que ele tem em sua mente. O personagem também usa um pano que estava na cortina para amarrar na cintura, dando uma ideia da cauda de peixe. Além

disso, Julián se maquia para compor sua fantasia, igual as três mulheres que estavam no trem vestidas de sereia.

Quando sua avó retorna do banho, ela aparece na sala e encontra Julián brincando fantasiado com todos aqueles objetos no corpo. Nesse momento, pela ilustração, o garoto aparenta estar preocupado com a chegada de sua avó, mas na passagem seguinte a avó, sem falar nada, sai do local, volta logo em seguida e entrega um colar de pérolas ao neto a fim de acrescentar melhor a sua fantasia. Em seguida, eles saem de casa e a avó leva Julián para um lugar onde tem muitas pessoas fantasiadas, de seres fantásticos, mitológicos e de animais, sua avó diz que as sereias ali presentes são como ele, chegando, portanto, ao fim da narrativa.

3.2.2 *Pode pegar!*, de Janaína Tokitaka



Figura 4 - Capa do livro *Pode pegar!*

Fonte: TOKITAKA, Janaína. *Pode pegar!* / [texto e ilustração] Janaína Tokitaka. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

Obra de Janaína Tokitaka, *Pode pegar!* foi publicado em 2017 e conta a história de dois coelhos que brincam contentes sem se preocupar com o que é roupa de menina ou de menino. É um livro para crianças, endereçado para faixa etária a partir dos 6 e 7 anos, considerando essa a fase do leitor iniciante.

De uma forma leve e através de ilustrações bastante coloridas, a obra aborda, de maneira sutil, os costumes culturais referentes às construções de identidade gênero. A narrativa se inicia quando um coelho e uma coelhinha trocam de roupa brincando, sem apresentar nenhum problema de gênero nisso. O coelho usa salto para ficar alto e saia como capa de super-herói. A coelhinha usa tênis para atravessar o riacho e calças para poder saltar pelas montanhas. Os dois começam a andar pela cidade com as roupas trocadas, brincando e se divertindo.

De repente, eles são parados por um coelho adulto que os questiona quem deixou eles se vestirem assim, afirmando que toda aquela situação não pode, ou seja, não é aceito de acontecer:



Figura 5 - Coelho adulto desconfiado.

Fonte: TOKITAKA, Janaína. *Pode pegar!* / [texto e ilustração] Janaína Tokitaka. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

Em seguida, surge uma nuvem de chuva na cabeça do coelho adulto, o coelhinho que estava com um chapéu estampado e uma flor pregada na aba, entrega o acessório ao coelho adulto dizendo: “Ei, pode pegar!”, e o coelho usa para se proteger da chuva em sua cabeça. Ele diz que adorou o chapéu e sai pelas ruas usando o chapéu e uma saia, junto com o coelhinho e a coelhinha, desfilando com suas roupas trocadas.

Sobre os elementos que constituem a obra, ela possui pouquíssimos textos, sendo eles estruturados com palavras de sílabas simples (“Psiu! Pode pegar”; “Agora sim!”; “Ei, vamos brincar!”). O texto se apresenta através de enunciados em ordem direta, para facilitar a compreensão. Os argumentos que a narrativa desenvolve acontecem no mundo da fábula e fantasia, pois os coelhos falam e têm comportamentos como humanos.

Janaína Tokitaka é autora e ilustradora da obra. A artista se formou em artes plásticas e tem 21 livros publicados de sua autoria e mais de 20 ilustrados para outros autores. Em entrevista para o *blog Elefante Letrado*, Janaína comenta um pouco sobre a proposta de criação do livro *Pode pegar!*, que é destacado em seu enredo a igualdade de gênero. A autora diz: “Para as crianças não há tanta rigidez em comportamentos de gênero do que há para adultos. Brinco que escrevo esses livros também para os pais, porque às vezes é mais necessário educar a eles sobre o assunto”.

3.2.3 *Princesa Kevin*, de Michael Escoffier

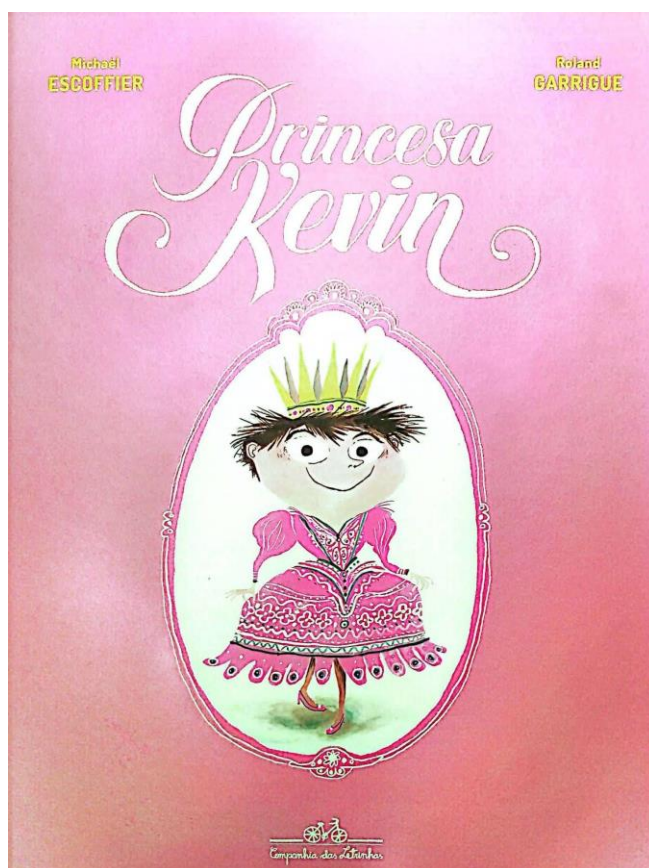


Figura 6 - Capa do livro *Princesa Kevin*.

Fonte: ESCOFFIER, Michael. *Princesa Kevin* / Michael Escoffier; ilustrações Roland Garrigue; Lígia Ulian. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

Uma obra de Michael Escoffier, autor de mais de oitenta livros, muitos deles traduzidos para diversas línguas, morador de Lyon, na França e nasceu em 1970. *Princesa Kevin* conta a história de um garoto que quer se fantasiar de princesa para ir à escola. Para isso, Kevin usa maquiagem da sua mãe, calça salto e usa vestido.

O enredo da narrativa inicia-se quando Kevin está se arrumando para o dia da fantasia na escola. O garoto pega emprestado um vestido, sapatos de salto alto e algumas bijuterias da sua irmã para se fantasiar de princesa. Para finalizar sua produção, ele passa um pouco de maquiagem da sua mãe. Ele vai à escola onde todos estão fantasiados, alguns de cavaleiros, personagens de conto de fadas, de animais, de dinossauros e super-heróis.



Figura 7 - Kevin de frente ao espelho, fantasiado de princesa com a ajuda de sua irmã.
Fonte: ESCOFFIER, Michael. Princesa Kevin / Michael Escoffier; ilustrações Roland Garrigue; Lígia Ulian. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

Assim como nas histórias fantásticas em que as princesas têm um cavaleiro como seu par, Kevin tenta encontrar algum menino que esteja fantasiado de cavaleiro para fazer par com ele, mas nenhum outro garoto aceita, “Eles devem achar que é contagioso, que se encostarem em Kevin também vão se transformar em princesas. Que bobões!”. Porém, Chloé, uma amiga do garoto, aparece fantasiada de dragão, mas Kevin só consegue enxergar uma meia na fantasia de sua amiga, dando boas gargalhadas com ela. A garota explica que foi seu pai quem fez a fantasia e que ele não tem muito talento para isso, ele só era bom na cozinha, fazia uma deliciosa torta de legumes. Esse elemento da narrativa é interessante para se pensar em outros papéis de atuação da figura paterna, invertendo uma lógica social a qual é atribuído muitas vezes em alguns contextos sociais.

Com todos aqueles acessórios de princesa que Kevin carregava em seu traje, ele começou a se sentir desconfortável: o garoto estava com calor usando aquela roupa e tropeçando na barra do vestido que era muito longa, mas ainda bem que Chloé estava ao seu lado segurando sua mão. Assim que acabou a apresentação da escola, Kevin sai com muita pressa para poder retirar a fantasia que o incomodava. Com a ajuda de sua amiga,

ele tira a fantasia e diz que ser uma princesa é realmente muito difícil, mas que da próxima vez ele irá se fantasiar de sereia.

A obra é narrada em terceira pessoa, com marcação de falas diretas dos personagens. Os argumentos que a narrativa desenvolve acontecem no mundo cotidiano, com personagens do mundo real, ou seja, não faz parte de uma narrativa fantástica ou maravilhosa ou fabulosa. O livro possui lindas ilustrações, ocupando grande parte das páginas, sendo um elemento importante para a composição narrativa.

Sobre as ilustrações, é um trabalho autoral de Roland Garrigue. O ilustrador vive em Paris, capital da França, trabalha ilustrando livros infantis e tem a intenção de que suas histórias possibilitem aos seus leitores a capacidade de imergir para “lugares igualmente emocionantes”.

3.3 Fantasia e imaginação têm gênero?

Algumas das obras não têm uma relação direta e condutora de leitura para o tema identidade de gênero, outra, que no caso seria o livro *Princesa Kevin*, traz discussões na própria narrativa verbal sobre indagações a respeito da concepção de gênero. Com isso, se fizermos uma leitura que considere essa questão em todas as três narrativas em destaque, podemos apontar o fato de Julián e Kevin serem crianças e estarem, no momento da brincadeira, expressando suas identidades, nessa fase pré-operatória, na sereia e na princesa, sendo esses seres do universo fantástico atribuídos ao gênero feminino em grande parte dos contos composto no imaginário social, desde a aparência, beleza e até nas características de comportamento. Ademais, já na narrativa *Pode pegar!*, os coelhinhos trocam as roupas para brincar, sem se preocupar com o que é roupa de menina e roupa de menino, eles apenas invertem o uso das roupas encontrando formas funcionais de contextos para aquelas vestimentas.

Porém, acreditamos que essa leitura que envolva o gênero seria possível através de uma concepção do sujeito adulto ou qualquer indivíduo que já tenha se estruturado a partir dos ideais predominantes que foram estabelecidos na formação social, de uma lógica binária e heteronormativa. Vale, inclusive, ressaltar a fala da autora Tokitaka sobre produzir obras com essa temática a fim de educar muito mais os pais do que as próprias crianças. Pode-se, então, tanto realizar um olhar de repulsa e repressão da atitude genuína de Julián, de Kevin e dos coelhinhos quanto em usar dessa narrativa para considerar a importância da emancipação do imaginário infantil, sendo essa visão o objetivo desta pesquisa.

Esse possível incômodo de leitura a respeito da construção de gênero que as narrativas podem gerar, a partir da ação de Julián se maquiar e de se vestir de sereia usando objetos que figuram uma imagem feminina, ou da atitude de Kevin se fantasiar de princesa para o evento da escola, ou até mesmo dos coelhinhos em que o menino calça salto alto, usa saia como se fosse uma capa de super-herói e a menina usa tênis para atravessar o riacho e calças para saltar nas montanhas, está sob um sistema de gênero estruturado na formação social, naquilo que reproduz uma performance que é mediada pelo sistema patriarcal e heteronormativo em que visa os mecanismos da corporificação social, como bem aponta Butler (2012). Ou seja, cria-se uma dinâmica de artifícios entre

o social e o corpo, e vice-versa, resultando, assim, em uma relação de poder que não diz apenas sobre a materialidade do corpo, mas de conceitos e valores que atribuem às ações e objetos. Dessa forma, na estrutura interna social, é dada uma grande importância para essa performance de gênero.

Considerando que a noção de gênero e de corpo é ligada na estrutura da linguagem, entendemos que o corpo é representado como um simples instrumento de significados culturais, obtendo estrutura no processo de construção de sua imagem. Com isso, Butler (2012) ressalta em seu estudo que os limites pelos quais estabelecem essa estrutura é sempre em termos de um discurso hegemônico, fundamentado em padrões binários que se apresentam “como a linguagem da racionalidade universal”. Portanto, o efeito de repressão acontece naquilo que a linguagem estabelece como “domínio imaginário do gênero”.

É com a linguagem, que se estabelece normas, rótulos e define o que faz parte da normalidade social. A formação desse conjunto de elementos da linguagem estrutura um imaginário popular, acarretando delimitar pessoas. Butler (2012), pensando na visão de gênero enquanto um dispositivo politicamente condicionado através da relação de poder, realiza críticas que estão postas nos debates feministas, a qual questiona as asserções que limitam os estados do sujeito. A autora aponta que, em nossa sociedade, estamos a sofrer a marca do gênero desde o momento do nosso nascimento.

Para melhor explicar essa concepção, resalto a problematização que Butler (2012) faz ao realizar uma procedência nos debates feministas em relação a divisão de gênero, desconstruindo e revelando sua pressuposta integridade natural. Nessa perspectiva, a autora faz uso da expressão performatividade de gênero que tem como entendimento considerar o gênero um fenômeno em construção a todo momento pela repetição de uma performance - ação - personalizada de feminilidade e masculinidade. Em outras palavras, nesse conceito, o gênero não faz relação a uma substância natural fora do domínio do tempo que pode afetar o corpo e a subjetividade do ser.

Butler (2012) dispõe da noção de poder elaborada por Foucault para entender que as relações de poder atuam como ponto repressivo e produtivo. Na concepção foucaultiana, o sexo é entendido através do modo com o qual as práticas sexuais comparam os vínculos entre os sujeitos. Já sobre a sexualidade, diante a ideia de Foucault,

refere-se ao processo de subjetivação que possibilita ao indivíduo reconhecer seu próprio corpo, resultando em uma descoberta de si mesmo.

Sendo assim, as relações de poder desenvolvem contextos onde atuam os conhecimentos da sexualidade na formação das subjetividades do sujeito e na construção de um padrão dos corpos vigentes que são simbolizados, contribuindo com as bases do sistema econômico social. Sob essa ótica, podemos considerar que, de acordo com Foucault, as relações de poder se consolidam através do indivíduo que se pressupõe livre. Na tentativa de melhor exemplificar essa questão, ressalto, nas palavras do filósofo (2015, p.207)¹¹, que:

Primeiramente, poder é algo exercido em toda a sua espessura, em toda a superfície do campo social, segundo todo um sistema de intermediações, conexões, pontos de apoio, coisas tênues como família, relações sexuais, moradia, etc. Por mais finos que sejam os capilares da rede social a que chegemos, encontraremos o poder, não como algo possuído por alguém, mas como que se passa, que se efetua, se exerce. Em segundo lugar, consegue-se ou não exercer o poder: ele é, portanto, sempre certa forma de enfrentamentos estratégicos instantâneos e continuamente renovados entre vários indivíduos. Não é possuído, porque é algo que está em ação, que se arrisca. Logo, o que está no cerne do poder é uma relação belicosa, e não uma relação de apropriação. Por fim, o poder nunca está inteiramente de um lado. Não existem aqueles que têm o poder e o aplicam brutalmente naqueles que não o têm de modo algum. A relação de poder não obedece ao esquema monótono de opressão, dado de uma vez por todas.

Através deste conceito, possibilita-nos interpretar que o gênero se constitui como aparelho de poder no processo de subjetivação que faz parte da sexualidade. Dessa forma, comprometer-se em articular propostas políticas a fim de destruir a hierarquia das relações, é necessário pensar no processo de formação das identidades que são vistas como manutenção das relações que ocorre entre elas, “empreendendo-se uma pesquisa genealógica que analise os mecanismos de poder que as tem como efeito”, como bem pontua Firmino e Porchat (2017, p. 52).

¹¹ Essa referência foi tirada da obra que faz registro do curso *A Sociedade Punitiva* (1972-1973), que Foucault proporcionou no *Collège de France*.

Com isso, para que essa visão binária de gênero seja desconstruída, ressaltamos a função do caráter polifônico dos textos literários no desenvolvimento do senso crítico capaz de se estabelecer além da interpretação monótona das obras. Tal construção de sentido é a que possibilita a tradução da consciência no campo subjetivo, como identidade, emoção, comportamento e entre outros aspectos. Sendo assim, no que se refere a relação do leitor e os sentidos da leitura: “Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem *sócio-históricas*” (Silva, 2009, p. 58). Essa premissa nos ajuda a pensar os leitores em seus processos de significação, não esquecendo a historicidade que manifesta nos discursos que ocupamos no mundo.

Assim, analisar a obra de *Julián é uma sereia e Princesa Kevin*, considerando que os personagens realizam nas narrativas um ato de expressarem uma identidade através de algo que está posto no mundo exterior, em seres mitológicos em que aparece nos contos e literaturas fantásticas, deixa um caminho livre para que o leitor, a criança que tiver acesso a esses livros, preencha sua experiência de leitura tornando o imaginário emancipador de normas estabelecidas na estrutura social.

O fato de Kevin se fantasiar de princesa, assim como Julián faz, afirmando ser aquilo que estão se fantasiando, demonstra que ambos estão expressando sua identidade sem se pautar em regras que são dadas aos gêneros. Diferente das outras duas obras, em *Princesa Kevin*, a personagem, junto com a voz do narrador, apresenta falas que questionam a divisão binária de gênero, perguntando quem decretou que só meninas podem se vestir de princesa, e ainda diz que se elas tiverem vontade de se fantasiar de caubói ou de cavaleiros, ele (o personagem) não tem nada a ver com isso.



Figura 8 - Kevin questionando o motivo pelo qual as meninas não podem se fantasiar de cavaleiros e de caubói.

Fonte: ESCOFFIER, Michael. Princesa Kevin / Michael Escoffier; ilustrações Roland Garrigue; Lúcia Ulian. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

Este ponto da narrativa também podemos refletir sobre a problemática da *cisgeneridade* em que o personagem questiona sobre a performatividade dos gêneros, de forma não teórica e categorizada, mas de maneira simples e espontânea que pode ser entendida pelo leitor através de sua fala. Em relação a isso, a compreensão a respeito da *cisgeneridade*, segundo perspectivas *transfeministas*, tem como intuito desmontar a ideia de que pessoas cis apenas são o seu gênero. Mas, antes de aprofundar a discussão, seria de extrema importância conceituar melhor sobre esse assunto.

Define-se como *cisgeneridade*, de acordo com Hining e Toneli (2023), a categoria que se refere à pessoa que se identifica com o gênero que foi atribuído desde o seu nascimento. Isto é, a pessoa cisgênera seria, portanto, aquela cujo sentimento de ser e se ver em relação ao gênero corresponde com o sexo designado no momento do seu nascimento. Trata-se de uma definição redutora, apesar de não ser equivocada. Então, restringir-se a esta concepção resultaria em simplificar grosseiramente o conceito. Dessa forma, é necessário olharmos o termo para além de sua descrição pragmática, mas pensarmos na potencialidade em questionarmos as possíveis operações de poder e

normalizações de regras que naturalizam as noções de “ser homem” e “ser mulher”. Em relação a isso, na obra há elementos que tornam presentes esses questionamentos, por exemplo, na fala de Kevin, quando ele interroga por qual motivo as meninas não poderiam se fantasiar de caubói ou de cavaleiro. Isso coloca em destaque para questionarmos o que é “ser menino” e “ser menina”, diante do imaginário social.

Sendo assim, um dos pontos importantes de discussão desse conceito, segundo Bagagli e Vieira (2018), é equiparar as formas de ser a atuar como homem e como mulher diante as situações sociais no mundo, deixando evidente o processo discursivo e performativo de produção de todas as manifestações de gênero, desde aquelas que são concebidas como “normais” ou inerentes ao ser humano.

Com isso, a concepção de *cisgeneridade* atua, segundo Bagagli e Vieira (2018, p. 360):

[...] no campo da linguagem, um primeiro corte-denúncia: o gênero, tomado por normal, é também construído, portanto, as pessoas não trans, assim como as trans, se identificam com o gênero que professam. Dizer “eu sou homem” ou “eu sou mulher” não é mais uma simples constatação de um dado da natureza, mas uma sentença que indica “me sinto confortável em algum nível com essa identidade, ainda que eu recuse os estereótipos que se produzem sobre ela”.

Dessa forma, vale pensar que só se vê a marca do gênero nas identidades e corpos considerados desviantes, nos quais a visão social percebe artificialidade e negação da verdade primitiva, no imaginário popular. Na perspectiva cisgênera, o gênero se dissolve da ideia natural e faz abrangência no processo de sua produção e identificação subjetiva.

Além disso, em *Princesa Kevin*, no momento de escolher sua fantasia, é narrado que o garoto não via problema algum em se vestir de princesa, usar vestido, calçar salto alto e se maquiar, afinal de contas “quando nos fantasiamos é porque queremos ser outra pessoa”. Esse trecho, assim como toda a obra, abre um espaço importante para, tanto o leitor criança quanto o adulto que irá mediar ou apresentar a leitura, pensar na liberdade de se expressar através da linguagem lúdica, tornando o ato de se fantasiar algo que não deveria apresentar regras e padrões de gênero.

É importante também ressaltar que em *Princesa Kevin* é posto na narrativa o questionamento de como os elementos que compõem a imagem da princesa é algo questionável, pois gera desconforto em usar vestidos longos devido ao fato de provocar

calor, como também de usar saltos altos começarem a incomodar os pés ao andar. É interessante ver isso na obra, pois a personagem vai à raiz do pensamento que está dentro do imaginário social do que seria uma princesa, experimenta todos aqueles elementos e ainda comenta que é muito difícil ser uma princesa, deixando espaço de possível leitura a respeito dos conceitos que são atribuídos para a criança a imagem de uma princesa que deve ser seguido pelas meninas incorporarem e se inspirarem, sendo essa visão entrelaçada desde os modelos de comportamentos até na interferência de imagem da aparência. Talvez as vestimentas de um cavaleiro ou de um caubói seria mais confortável do que de uma princesa. Ou, as características psíquicas e comportamentais que esses personagens do universo masculino são constituídos possam ser mais relevantes e atraentes para as meninas do que a própria princesa. A obra, em muitos aspectos da sua narrativa, deixa em questão não só o fato de o menino usar roupas ou acessórios que são destinados culturalmente para meninas, mas também de questionar o possível desconforto em ser uma menina a partir desses estereótipos de roupa, acessórios e comportamentos.

O que não torna diferente, mas é dito de outra forma, a obra *Julián é uma sereia*, que de maneira sutil, narra questões que envolvem leituras a respeito da noção de gênero no universo lúdico. Contrário de Kevin, Julián não questiona o fato dele ser menino e gostar de sereias, e nem de se vestir como sereia. Ele é deslumbrado pela aparência de três mulheres que entram no mesmo trem que ele. Tais mulheres estão vestidas de maneira elegante e com vestidos que parecem a cauda de sereia:

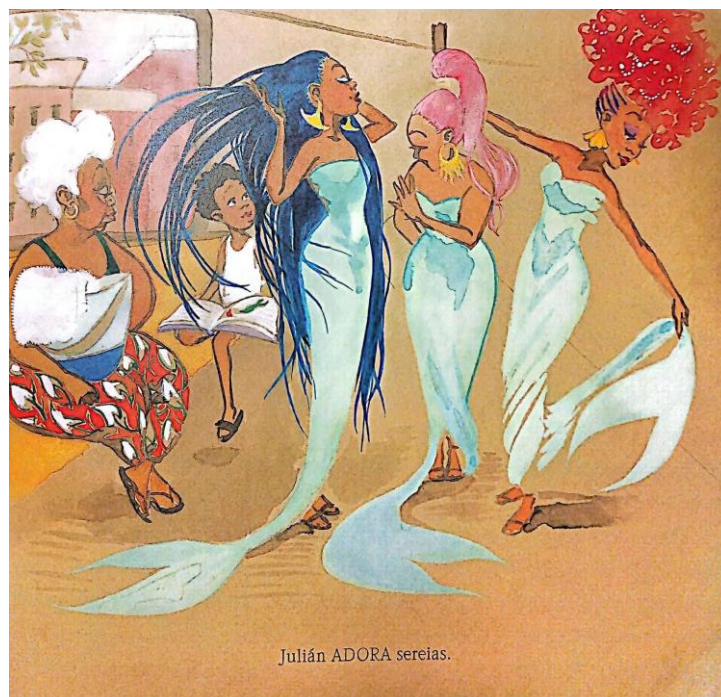


Figura 9 - Julián no trem olhando as três belas mulheres com vestido de sereia.
Fonte: LOVE, Jessica. *Julián é uma sereia*. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

É a partir desse referencial de imagem de sereia que o personagem, ao chegar em casa, se fantasia, usando maquiagem, plantas no cabelo para simbolizar os fios longos e flutuantes de sereia e ainda usa a cortina da sala amarrada na cintura para representar a cauda da sereia. A narrativa não apresenta, em momento algum, nenhum personagem com atitudes de repulsa ou repressão ao gosto de Julián e ao fato de se vestir de sereia daquela forma. Pelo contrário, a obra mostra o quanto a avó é empática a situação, de maneira orgânica, sem nenhum problema questionado quanto a concepção de gênero que a situação poderia causar em um pensamento que se configura nos padrões binários, conforme já dito acima. Na imagem abaixo, podemos ver um desses momentos:



Figura 10 - A avó de Julián levando ele a um evento com pessoas fantasiadas.
Fonte: LOVE, Jessica. *Julián é uma sereia*. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

Portanto, a obra não expõe o efeito de repressão que ocorre naquilo que a linguagem estabelece como “domínio imaginário do gênero”, como bem aponta Butler a respeito dessa questão social. O livro mostra de forma orgânica o contrário dessa lógica. Julián é livre para brincar e gostar do que quiser, sem se limitar com o pensamento binário de gênero e de tudo que é atribuído para o que é masculino e o que é feminino.

Um aspecto é algumas marcas narrativas através da ilustração que deixa sinalizado na segunda capa do livro a respeito da identificação de si próprio em que Julián realiza em seu imaginário. A imagem é composta pelo personagem na frente do espelho e o seu

reflexo é a versão de Julián de cabelos longos e flutuantes, igual aos de sereias que é exibido em sua imaginação:



Figura 11 - Julián de frente ao espelho e seu reflexo é a imagem dele como sereia.
Fonte: LOVE, Jessica. *Julián é uma sereia*. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

Além disso, vale ressaltar a questão da representação racial que o livro também pode despertar em uma leitura fenomenológica do leitor, a partir das figurações dos personagens:



Figura 12 - Julián imaginando ele, sua avó e mais duas amigas dela também como sereia.
Fonte: LOVE, Jessica. *Julián é uma sereia*. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

Considerando a herança histórica baseada no eurocentrismo e colonialismo que nossa sociedade herdou em sua estrutura social que apaga corpos negros das figurações artísticas, tanto na literatura quanto em outras formas de manifestação ficcional, o livro literário em análise pode contribuir um reconhecimento racial de um leitor ou leitora negra. Nessa perspectiva, é preciso compreender a necessidade de uma ação transformadora capaz de possibilitar formas de “(re) inventar” um mundo de sentidos possível, através de um entendimento ético, estético e político, como bem aponta bell hooks em *Olhos Negros: raça e representação*. A autora, ao considerar a nova formação de mundo, empreende uma crítica das configurações de produtos e dispositivos da indústria cultural que refletem o que orienta nossa visão de mundo sobre as coisas.

Portanto, a respeito desse ponto levantado, bell hooks (2019) pode nos conduzir a uma reflexão para pensarmos as possibilidades do olhar que o leitor possa ter a respeito da representatividade que os personagens na narrativa de *Julián é uma sereia* podem efetuar. Esse ponto de vista que a obra pode causar como efeito de leitura para o pequeno leitor, cumprindo, de alguma maneira, o que a pensadora e feminista negra norte americana estabelece em seus estudos. Essas ideias irão assegurar algumas subversões que colocam existente uma visão que, no caminho da concepção fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty, compreende como uma preexistência de um objeto na chave de leitura, objeto esse “de instauração da ausência, do desejo.

Já em *Pode pegar!*, a obra que apresenta um universo fantástico e fabuloso, onde os coelhos falam e vestem roupas que estão na realidade humana, traz em sua narrativa questões que podemos ler como inversa da estrutura dos ideais predominantes que foram estabelecidos na formação social, de uma lógica binária, cis e heteronormativa sobre as roupas, objetos e o conteúdo imaginativo do ser humano.

É importante pontuar que na contracapa do livro há uma breve apresentação da narrativa dizendo: “Dois coelhinhos brincam, contentes. Mas será que a brincadeira dos dois vai incomodar alguém? ”. É interessante exibir algumas marcas do enredo como forma de instigar os leitores a respeito do conteúdo que será mostrado, levando em consideração que qualquer leitor, antes de abrir o livro, caminhará pelas informações que estarão na capa e contracapa, a fim de buscar elementos que os instiga a lerem o livro.

Com isso, logo no início, assim que se abre o livro, a autora faz uma dedicatória da obra para sua filha Rosa, dizendo:

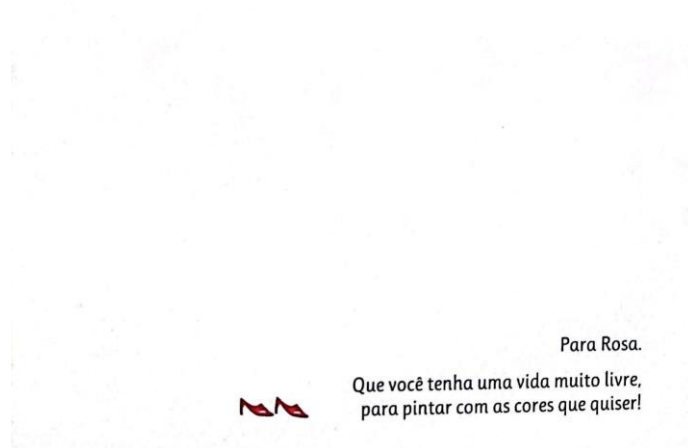


Figura 13 - Página do livro *Pode pegar!* com a dedicatória da autora para sua filha.
Fonte: TOKITAKA, Janaína. *Pode pegar!* / [texto e ilustração] Janaína Tokitaka. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

A partir disso, já fica evidente que Tokitaka tem como proposta narrativa, tornar, não só para sua filha, mas para todas as crianças que compartilham da mesma forma de comunicação que Rosa, uma possível compreensão da história que será transmitida através de uma leitura emancipatória, que possa motivá-los a terem liberdade de escolha em se expressarem de forma livre suas identidades no decorrer de suas vidas.

Pode pegar! é mais uma obra que se completa neste bloco de discussões em que busco levantar narrativas que têm como temática a diversidade e desconstrução do conceito de gênero para crianças. O enredo, como consta na contracapa, traz o momento de ingênua brincadeira entre dois coelhinhos, que representa um menino e uma menina, que eles trocam as roupas a partir de suas necessidades e desejos naquele momento, por exemplo, de saltar as montanhas de calça, usar salto alto para conseguir alcançar a maçã que está no alto, usar saia como capa de super-herói. Isso tudo acontece entre eles sem nenhuma preocupação com os padrões de gênero, sendo essas representações não tendo embasamento de nenhum pensamento dicotômico e polarizado, que faz parte da estrutura social, sobre os gêneros, considerando homem e mulher como polos distintos.

À vista disso, entendo que a obra ao exhibir, de forma lúdica e alegre, uma narrativa que tenta desconstruir a polaridade rígida dos gêneros que estão determinados na formação da sociedade, de acordo com Lopes (2014, p.36), significa:

problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimindo) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a

mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

A base teórica desse pensamento proposto por Lopes vem da teoria da *desconstrução*, uma perspectiva pós-estruturalista, que trabalha contra essa lógica problemática que vem sendo ressaltada pelos discursos feministas. Com isso, faz entender que esse movimento de oposição dos gêneros é construído e não natural ou estável. Esse viés *desconstrutivista* aponta a necessidade de investigar os sistemas e os modos que determinam os conceitos criados da polaridade, supondo que desenvolva a historicidade e ordem hierárquica velado nela.

Dessa forma, de um modo geral a respeito das três obras citadas, atribuir a abordagem fenomenológica para a realização desse espaço libertador de ler essas narrativas é um afastamento de conceitos pontuais e generalizados que fazem parte de alguns pensamentos dentro de algumas esferas sociais que interferem a formação de leitor, tanto no âmbito do ensino formal quanto na educação literária.

Portanto, fazer uso da análise fenomenológica não é supervalorizar o papel do leitor e menosprezar as nuances que o texto traz em sua narrativa por completo. Mas entender que a linguagem que faz parte do texto pode assumir *condições*, ou seja, “é a partir da manipulação da linguagem que o texto lançará de uma dimensão sistêmica de significantes, para uma dimensão de possibilidades plurissignificativas” (Fiuza, 2011, p. 39). Com isso, à vista dos conceitos fenomenológicos, as obras literárias aqui citadas são materialidades visíveis que possibilitam ao leitor, através da atividade de leitura, acesso aos campos imperceptíveis que impede as palavras, ou melhor dizendo, os elementos narrativos que o livro literário pode constituir.

Essa perspectiva nos faz pensar o que Barthes (2015, p. 24) diz sobre o prazer do texto. O autor salienta que o prazer da leitura está no momento em que lemos uma escritura e nosso corpo ativa, conscientemente, as ideias narradas e dialogadas no texto, e, com isso, reformulo minhas próprias concepções que estavam inconscientes e não traduzidas em meu íntimo. É com esse ato de leitura que podemos compreender a ação ativa e transformadora que o texto literário pode efetuar.

Sendo assim, seguindo a concepção fenomenológica, Fiuza (2011, p. 39) diz que:

Se na fenomenologia a verdade do mundo é algo latente e somente experimentada por meio do quiasma homem-mundo, é também somente por meio quiasma leitor-texto que se pode experimentar a literatura não como um conceito mas como uma experiência pulsante.

O trecho citado considera a potência da função literária para o leitor. Porém, nem todo leitor assumirá esse efeito de leitura experimentando a potencialidade da obra, pois há outras chaves de leitura possíveis diante do texto. Para que esse fenômeno ocorra, Bachelard (2008, p. 2) afirma que é necessário um mínimo de impulso de admiração pela leitura, pois aquele leitor desprovido desse impulso pode permanecer indiferente perante o livro literário. Para isso, é necessário discutir a importância de possibilitar aos alunos experiências livres de leituras e acesso a livros com temáticas que fazem parte da subjetividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para as considerações finais, é importante ressaltar que diante dos estudos feitos, a partir de uma revisão bibliográfica, muitas pesquisas sobre literatura para crianças e adolescentes partem de uma abordagem da teoria da recepção para tornar relevante o valor artístico das obras, além de desenvolverem reflexões a respeito de sua função formativa e social no leitor. O que não torna muito diferente do que foi realizado neste presente trabalho. A questão é que ainda, no âmbito do ensino formal, essa literatura é usada como forma de *pedagogizar* as habilidades linguísticas e deixa de lado a importância da função formativa que esse fenômeno pode assumir na maturação humana.

Este trabalho consistiu, então, em pensar a educação literária à luz da teoria da fenomenologia, com a intenção pensar ações educativas no ensino formal de literatura e na formação de leitores, defendendo a ideia da necessidade de uma sociedade em que os sujeitos são politicamente livres em agir com ética, respeitando sua individualidade. Dessa forma, tornar livre o pensar, o imaginar e o ser como parte integrante no mundo, podendo reconhecer sua identidade e desenvolver suas potencialidades.

A teoria fenomenológica busca a elucidação, a particularidade das ideias, dos eventos, dos fatos e do conhecimento e para a realização disso, é proposto o movimento de *voltar às coisas mesmas*. A educação que se compromete com a abordagem

fenomenológica, pretendendo envolver-se com a constituição da humanidade do ser humano feita no rigor do conhecimento, expande-se às diversas perspectivas do real, da realidade e do mundo. Com isso, a presente pesquisa compreende a fenomenologia como o “método de apreensão das essências e da constituição da filosofia como ciência rigorosa e, portanto, voltada para a fundamentação de todo e qualquer saber com a pretensão de validade universal” (Coêlho, 1999, p. 63).

Sendo assim, se pensarmos naquilo que se trabalha em grande parte das instituições educativas, em especial o conteúdo literário, apontamos que o conhecimento científico presente nesses espaços se constitui por ideias conservadoras que são imutáveis e delimitadas. Por isso, é importante refletir a educação defendendo a concepção de tornar um possível caminho para conceber ao sujeito, em seu processo de desenvolvimento educacional, a liberdade da imaginação para acessar o conhecimento. Uma das questões mais significativas da psicologia e pedagogia infantil é a faculdade criativa de criação dos infantes, do estímulo desta capacidade e sua função formativa para o desenvolvimento geral na maturação do ser (Vigotski, 2014, p. 6). Portanto, a possibilidade de imaginar se dá à consciência livre, diante a relação de toda realidade particular que constitui o indivíduo. “A liberdade se define pelo simples fato do homem ser uma realidade lançada ao mundo, um estar-no-mundo que ao mesmo tempo o constitui e o nadifica” (Cardoso, 2019, p. 104).

A relação inerente ao imaginário e à educação, proporciona sentimentos diante do real, podendo, assim, estimular ações e alternativas de transformações. Parto da concepção de que o imaginário é o destino da ação e de que o ato de educar resulta em uma transformação. Sendo assim, ressalto a necessidade de práticas educativas que considere o imaginário e as competências criativas como parte importante do desenvolvimento humano se comprometendo com a humanização do sujeito e da sociedade.

Dessa forma, considerar o fenômeno literário para crianças e jovens atribuído a esse modelo de perspectiva educacional nos leva a necessidade de reconhecer e exaltar o valor estético e formativo que narrativas para crianças e adolescentes podem assumir, como uma forma de alcançar a realização da relevância da virtude humana imersa na materialidade da existência e do real, em um fazer incessante que abarca o questionamento, a dúvida, o pensamento, a ação, criação e recriação no processo da busca do conhecimento e da resolução das questões subjetivas que fazem parte da constituição do ser humano.

A partir disso, me proponho, neste trabalho, a refletir como a literatura para crianças e jovens com temáticas sobre concepções de gênero podem estimular o processo de desenvolvimento da imaginação dos infantes, além de possibilitar a eles compreensão subjetiva de identificação, tornando menos traumático o processo de descoberta de si. Para isso, empreendi dedicação na revisão bibliográfica de teorias a respeito do assunto, a fim de reunir discursos que completam a visão da importância de compreender o papel do leitor no processo da leitura literária e a relevância dessas narrativas circularem entre as crianças, não só para um bem próprio, como também para uma boa formação de sujeitos na sociedade.

As fundamentações teóricas Histórico-Cultural dos estudos do desenvolvimento humano defendem que o sujeito nasce composto das funções psicológicas elementares e que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, como memória lógica, atenção voluntária, imaginação criativa e pensamentos através de conceitos dependem das relações que as crianças têm com os objetos materiais e imateriais expostos em nossa cultura. Através dessas relações, o infante se apropria de signos que estão em seu meio social, e, ao serem internalizados, proporcionam o desenvolvimento das respectivas funções psicológicas.

O desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural seguem independentes, embora fusionados numa estrutura complexa. Dentre as funções psicológicas superiores que constitui o ser humano, nesta tese, é evidenciada a imaginação como parte dessa função superior, uma vez que está ligada à memória, às emoções, à vontade e ao domínio da própria conduta.

Desde o seu nascimento, as experiências e percepções da criança fazem parte da construção da imaginação. Então, o imaginário tem fundamentos na realidade, de maneira que contato com elementos culturais, como ciência, tecnologia, arte e, precisamente, com a literatura para crianças e jovens, representam condição fundamental para que a imaginação se amplie em sua plenitude durante a fase inicial da vida e promova condições de criação. Sendo assim, a ação criativa humana provém de um acentuado período de desenvolvimento de interação intrapsíquica entre os indivíduos, momento esse vivenciado no meio cultural, para em seguida produzirem pensamentos interiorizados e internalizados, tendo como desenvolvimento cognitivo e criativo dado pela interação entre os sujeitos e as coisas no mundo.

À vista disso, foi considerado nesta pesquisa que a linguagem simbólica nas narrativas literárias possui a capacidade de expressar importantes conteúdos através das palavras e das imagens, sendo mobilizados por aspectos internos da subjetividade que possibilitam experiências autênticas e transformadoras, gerando significados no consciente.

Sendo assim, a educação como estimuladora de curiosidade ingênua - sendo esse efeito referente a provocação que atos educacionais podem gerar nas crianças a fim de elas buscarem por mais conhecimento - propicia o interesse dos conteúdos apresentados nas escolas, concebendo aos sujeitos, em processo de desenvolvimento, aproximação ao objeto ou assunto. Portanto, a curiosidade como inquietação indagadora, ou como procura de esclarecimento, ou como sinal de atenção para a busca da resolução de um problema, faz parte integrante essencial do ser humano. Pois, não haveria criatividade sem a curiosidade que nos movimenta e que nos leva “pacientemente impacientes” frente ao mundo. (Freire, 2019, p. 33)

Por isso, conforme foi apontado ao longo desta pesquisa, introduzir questões que fazem parte do cotidiano social e subjetivo do ser humano no ensino para crianças é de importante transformação para o desenvolvimento. Principalmente, assuntos que fazem parte da realidade humana, mas, devido a condutas conservadoras e tradicionais, são ignoradas, apagadas ou reprimidas na nossa cultura social.

Por fim, a partir dos objetivos cumpridos nesta pesquisa, discorro sobre a necessidade da representação na literatura para crianças e jovens para a construção de identidades saudáveis no desenvolvimento de maturação, sendo uma das responsabilidades que a escola assume para a sociedade. Portanto, como bem é apresentado em *Julián é uma sereia*, *Princesa Kevin* e *Pode pegar!*, as possíveis chaves de sentidos que as narrativas literárias podem efetuar no leitor, faz parte da potência que o leitor possibilita fazer através dos elementos narrativos que a obra constitui. É do movimento de como os personagens são respeitados ou de como eles se expressam sem a menor preocupação com concepção de gênero que pode causar, assim, a liberdade no imaginário do infante. É dinâmica de enfrentamento das polaridades no contexto social e subjetivo que pode possibilitar um equilíbrio no crescimento emocional, concebendo algo essencial para o processo educativo do conhecimento científico e pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.

ALMEIDA, Rogério, de. **O Criador de mitos: imaginário e educação em Fernando Pessoa**. São Paulo: Educ, 2011.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **Devaneios sobre o devaneio. O sonhador de palavras. A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 27-52.

_____. **Os devaneios voltados para a infância. A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 93-137.

BAGAGLI, Beatriz; VIEIRA, Helena. **Transfeminismo**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Explosão feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 343-378.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. [Tradução J. Guinsburg]. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Elos; 2 / dirigida por J. Guinsburg).

BESSIÈRE, Irène. **Le récit fantastique: forme mixte du cas et de la devinette**. In: _____. *Le récit fantastique. La poétique de l'incertaine*. Paris: Larousse, 1974, pp. 9-29. Tradução de Biagio D'Angelo. Colaboração de Maria Rosa Duarte de Oliveira. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, nº 9, dezembro de 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (orgs.). *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

_____. **Sobre a fenomenologia.** In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.) . Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

BULCAO, Marly. **A noção de imaginação: Bachelard crítico de Sartre,** In: CESAR, Constança. Marcondes; _____. (Org.). *Sartre e seus contemporâneos: ética, racionalidade e imaginário. Idéias & Letras,* 2008. p. 17-37.

BUTLER, Judith. (2012). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.* São Paulo, SP: Civilização Brasileira.

CALVINO, Italo. **Definições de territórios: o fantástico.** Assunto Encerrado: Discursos sobre Literatura e Sociedade. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 256-258.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e formação do homem.** In: *Textos de Intervenção.* São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

_____. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. São Paulo: Editora 34 / Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CARDOSO, Liliane, Barros, de Almeida. **Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar.** 2019. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2019.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CESERANI, Remo. **O Fantástico.** Trad. Nilton Tripadalli. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: texto-análise-didática.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos.** 1. ed. São Paulo: DCL, 2003.

COÊLHO, I., M. **Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário**. São Paulo, 1978, 471p. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**/ Antoine Compagnon; tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. — Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. **A Voz e o Fenômeno, Introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl**. Trad. Lucy Magalhães, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Editora Perspectiva, São Paulo, 2002.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1988.

_____. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Outra; [revisão da tradução João Azenha Jr_] - 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESCOFFIER, Michael. **Princesa Kevin**. Ilustrações de Roland Garrigue; Lígia Ulian. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FINI, Maria Inês. **Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação que tem a Fenomenologia como suporte**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. 2ª Ed. Revista. Editora UNIMEP, 1997. Pág. 23 – 33.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013b.

_____. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal; 1985. v.2.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire - 60ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. **Cinco Lições de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1970.

_____. **“O inquietante”.** **História de uma neurose infantil (O homem dos lobos): além do princípio do prazer e outros textos.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010: 328-376.

GAMA-KHALIL, M. M. **A literatura fantástica: Gênero ou modo?.** Terra roxa e outras terras - Revista de Estudos Literários. Vol. 26 (dez. 2013), p. 18-31.

GULLAR, Ferreira. **Vanguarda e subdesenvolvimento.** Civilização Brasileira, 1969.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HINING, Ana Paula Silva; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Cisgeneridade: um operador analítico no transfeminismo brasileiro.** Revista Estudo Feminista, Florianópolis, 31(1): e83266, 2023v31n183266.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação.** Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.

HUSSERL, Edmund. **Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo.** Tradução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1994.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma Teoria do Efeito Estético.** Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JARDIM, Mara Ferreira. **Critérios para análises seleções de textos de leitura infantil.** In: SARAIVA, J. A. (org.). *Leituras e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / organização Guacira Lopes Louro; tradução Tomaz Tadeu da Silva. - 4ª ed.; 4ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2022. - (Argos). Vários autores. Título original: *The body and sexuality*.

LOVE, Jessica. **Julián é uma sereia**. Tradução de Bruna Beber, 1. ed., São Paulo: Boitatá, 2021.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, Sonhos e Reflexões**. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2016. In. JAFFÈ, Aniela. Cap. 4, *O simbolismo nas artes plásticas*, 2016.

_____. **O homem e seus símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOPP, Felipe Augusto; e RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Imaginação em Sartre e Bachelard**. Rio Grande do Sul. *Kínesis*, Vol. XI, nº 30, dezembro de 2019, p.38-61.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Para atravessar o território desconhecido, a caminho do amanhã**. In: *Debate: Temas polêmicos na Literatura*. Programa Salto para o Futuro, TVE Brasil. Boletim nº 11, Programa 5, junho de 2007. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>. Acessado em: 04, de julho de 2023.

LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Palavras para Saúde**. In: *Anais do I Seminário Nacional Saúde e Leitura: Qualidade de Vida para a Criança e o Jovem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MACHADO, Roberto. **Deleuze: a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MARGEL, Serge. **O traumatismo de Babel: as memórias fantasmas de Édouard Glissant**. *Arqueologias do fantasma: técnica, cinema, etnografia, arquivo*. Trad. Maurício Chamarelli, Anne Dias, Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017, p. 171-193.

MARTINI, Renato da S. **A fenomenologia e a Epochê**. Trans/Form/Ação, São Paulo, 21/22: 43-51, 1998/1999.

MATOS, Dalva Ramos Resende. **Os contos de fadas e a formação de valores morais**. Revista do SELL, v. 4, n. 2, 2014.

MATTE, Fernanda Marinho; FACCHIN, Fernanda. **"Era uma vez...": a importância da fantasia para o desenvolvimento psíquico**. Analytica, São João Del-Rei, Vol. 8, nº 14, janeiro/julho de 2019.

MENDONÇA, Amanda André de. **Religião na Escola: Registros e Polêmicas na Rede Estadual do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. 125 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas** - 1948. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MESQUITA, Ana Maria Otoni. O. **Artigo s/ título**, In: *Jornal Existencial On Line*. Rio de Janeiro, 2005.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MIRANDA, Débora Brasil. **Princesas de contos de fadas e crianças negras: racismo, estética e subjetividade**. 2010. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) –Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.

NASIO, Juan-David. (2005). **A fantasia (o prazer de ler Lacan)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petropolis, RJ: VOZES, 2013.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 370 p., 1975.

_____. **O desenvolvimento do pensamento.** Equilibração das estruturas cognitivas (Figueiredo, A., Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. 227 p., 1977.

PIOVESAN, Josieli; OTTONELLI, Juliana Cerutti; BORDIN, Juliana Basso; PIOVESAN, Laís. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico]. Josieli Piovesan ... [et al.]. 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book.

RICOEUR, Paul. **Percorso do reconhecimento.** São Paulo: Loyola, 2006.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SARAIVA, Maria Manuela. **A imaginação segundo Husserl.** Tradução do francês por Isabel Tâmen e António Pedro Mesquita. Paris: Calouste Gulbenkian, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

_____. **O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação.** São Paulo: Ática, 1996.

_____. **O que é literatura?.** São Paulo: Ática, 1989.

SERBENA, Carlos Augusto. **Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na psicologia analítica.** Revista da Abordagem Gestáltica – XVI(1): 76-82, jan-jul, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-177.

SILVA, Aline Luiza da. **Trajatória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade.** REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM. v. 2 - n. 2 - jul/dez - 2009.

SOUZA, Thana Mara de. **Sartre e a literatura engajada.** São Paulo: Edusp, 2008.

STEINER, George. **Gramáticas da criação.** Baseado nas conferências Gifford de 1990. Trad. Sérgio Augusto de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.

TOKITAKA, Janaína. **Pode pegar!**. Texto e ilustração de Janaína Tokitaka. 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5a ed., pp.103-117). São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Affeche. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-72.

REFERÊNCIA DE SITE

Janaína Tokitaka: **A ilustradora que escreve histórias modernas inspirada no folclore tradicional**. Elefante Letrado. Disponível em: <https://blog.elefanteletrado.com.br/janaina-tokitaka-ilustradora-folclore/>. Acesso em: 21/09/2023.