



C A P Í T U L O 1

LITERATURA INFANTIL: IDENTIDADE, EMOÇÃO E INTERCULTURALIDADE EM FOCO

Karin Claudia Nin Brauer

Cinthia Yuri Galelli

INTRODUÇÃO

A literatura infantil, enquanto manifestação de entretenimento, estética, cultura e educação, estabelece-se em um campo fértil para a construção de identidades, o desenvolvimento emocional e o diálogo intercultural. No contexto contemporâneo, perpassado por múltiplas vozes e culturas, a leitura literária na infância assume um propósito na constituição de sentidos e no reconhecimento da diversidade. Além de uma interface pedagógica, a literatura infantil pode ser entendida como prática simbólica e social que envolve afetos, proporciona o imaginário e estimula a reflexão crítica sobre o mundo.

A partir da Epistemologia da Complexidade (Morin, 2005, 2011) e na perspectiva da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), compreende-se a literatura como espaço que ultrapassa fronteiras disciplinares, interligando saberes, emoções e experiências. Tais vieses consideram a criança como sujeito de direitos, de sensibilidade e de cultura, capaz de dialogar com as diferenças e construir-se em meio à pluralidade de contextos.

A leitura na infância constitui uma experiência sensível que trabalha percepções. Ao acessar variadas narrativas, a criança interage com dilemas morais, conflitos emocionais e diferentes contextos culturais, que colaboram para o amadurecimento da empatia e de ações relacionadas à ética. Nesse sentido, os contos e histórias representam campos simbólicos, nos quais a criança treina comportamentos, questiona normas e projeta suas próprias experiências (Soares, 2004).

Além disso, a literatura infantil oferece um espaço para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao lidar com mundos fantásticos e personagens diversos, a criança aprende a estabelecer ligações entre o real e o imaginário,

promovendo a flexibilidade cognitiva e a capacidade de resolução de problemas. Essa experiência lúdica possibilita o fortalecimento de competências emocionais e sociais, e a religação e o diálogo entre diferentes saberes (Morin, 2005, 2011).

Nesse sentido, o trabalho do mediador é importante para orientar a criança na percepção sobre múltiplas perspectivas. O diálogo estabelecido entre mediador, texto e criança incentiva a reflexão crítica, estimulando a capacidade de análise e a construção de sentidos compartilhados. Essa interação pedagógica reforça a dimensão ética e relacional da literatura infantil e promove a conexão com conhecimento e ultrapassa as fronteiras disciplinares (Nicolescu, 1999).

A leitura literária durante a infância tem impactos duradouros na formação cultural e social do indivíduo. Ao vivenciar narrativas que promovem diversidade, autonomia e liberdade de escolha, a criança internaliza valores que a acompanham ao longo da vida, contribuindo para a constituição de uma sociedade inclusiva e sensível às diferenças. Nesse sentido, Ribeiro (2019a, 2019b) destaca que a presença de personagens de diferentes corpos, etnias, cor da pele e identidades de gênero em narrativas infantis é importante para a formação de uma consciência plural. A literatura, ao possibilitar a identificação da criança com múltiplas experiências, coopera para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de compreender desigualdades e reconhecer a diversidade cultural como parte da vida cotidiana.

Frente ao contexto supracitado, este artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a obra *Chapeuzinho Preto, ou da cor que quiser*, de Carmen Martins, com base nos princípios da Complexidade e Transdisciplinaridade, para compreender como tais produções podem favorecer experiências interculturais, emocionais e identitárias. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em Martins (2002, 2007), Silva (2006), Morin (2005, 2011), Nicolescu (1999), Freire (1968, 1981, 2019), Soares (2004) e Zilberman (2003), Ribeiro (2019a, 2019b) que compreendem a literatura como prática de construção de sentidos e humanização.

Assim, esta pesquisa justifica-se por possibilitar reflexões sobre questões relacionadas à formação identitária das crianças, em especial no que se remete à valorização da diversidade, à construção da autoestima e ao reconhecimento das diferenças como parte da vivência humana. Nos subcapítulos seguintes, o aporte teórico detalhará como a literatura infantil, ao articular dimensões culturais, emocionais e éticas, opera como interface de construção identitária, reflexão crítica e desenvolvimento de experiências interculturais, fundamentando a análise da obra *Chapeuzinho Vermelho, ou da cor que quiser*, de Carmen Martins (2020).

TESSITURAS TEÓRICAS

O aporte teórico deste estudo se estrutura a partir de referências que abordam a literatura infantil como interface de formação humana, construção identitária e reflexão crítica. Nesta seção são trabalhadas teorias que articulam a literatura com dimensões emocionais, culturais e pedagógicas, enfatizando como obras infantis podem promover o reconhecimento da diversidade, o desenvolvimento da autonomia e a sensibilidade ética, estas teorias se fazem necessárias para dar suporte a seção Discussão e Reflexões sobre a Obra.

A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIOS FORMATIVOS

Morin (2005, 2011) propõe o pensamento complexo como uma forma de compreender a realidade em sua totalidade, reconhecendo a interdependência entre razão, emoção, cultura e subjetividade. Conforme o autor (Morin, 2011, p. 35), “a complexidade compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios e, em um certo sentido, sempre tem relação com o acaso”. Essa afirmação ressalta que o conhecimento não pode ser reduzido a modelos simplificados ou puramente racionais, pois a vida é constituída de imprevistos, incertezas e situações não lineares. Assim, todo fenômeno humano, inclusive literário, pode ser compreendido em sua articulação múltipla. Essa compreensão é também retomada de forma mais aprofundada na citação a seguir:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre as partes e a multiplicidade. (Morin, 2007, p.38)

No que tange à palavra complexidade, há um equívoco fundamentado no senso comum, que a relaciona a tudo que é difícil e complicado. Complexidade enquanto epistemologia, entretanto, do latim *complexus*, significa tudo o que é tecido junto e não o que é complicado. Nas palavras de Tescarolo (2005, p. 48), o termo assume a seguinte moldura:

Complexidade é a qualidade do que é complexo, do latim *complexus*, cercado, abarcado, compreendido, abrangido; e também trançado, tecido, enlaçado, entrelaçado, cingido. O substantivo “complexo” deriva do termo latino “plicare”, (dobrar), com o sentido de “o que se desdobra” (grifo do autor).

Ainda, a epistemologia da complexidade contempla “um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (Morin, 2011, p. 6). Esse viés é compreendido como um princípio articulador do pensamento integrador, que liga diferentes formas de pensar, permitindo a tessitura entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, e todos os tecidos que conduzem os eventos, ações e interações da vida (Morin, 2011).

O pensamento complexo, segundo Morin (2011), convida à integração de diferentes formas de conhecimento, recusando a fragmentação típica da racionalidade moderna. Para ele (2011, p.54) “é preciso ensinar a condição humana, sua unidade e sua diversidade”. A literatura infantil, nesse sentido, é expressão viva da complexidade, por reunir múltiplos saberes, históricos, sociais, culturais, psicológicos e artísticos, num mesmo tecido narrativo. Quando a criança lê, ela constrói sentidos, mobilizando afetos, memórias e experiências. A leitura literária, deste modo, é uma prática complexa, na medida em que conecta o sensível e o cognitivo, o individual e o coletivo.

Do ponto de vista da transdisciplinaridade, Nicolescu (1999) afirma que o conhecimento emerge do diálogo entre o que está dentro e o que está fora das disciplinas. Desse modo:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p.37).

A transdisciplinaridade é derivada dos estudos de pensadores como Jean Piaget e Edgar Morin e foi desenvolvida para indicar a necessidade de uma transgressão das fronteiras entre as disciplinas (Nicolescu, 1999). Ainda sobre transdisciplinaridade:

O transdisciplinar é o que dá um passo além da interdisciplinaridade no tratamento teórico de um tema ou objeto. Seria como um salto de qualidade, uma auto-superação científica, técnica e humanística capaz de incorporar à própria formação, em grau elevado, quantitativa e qualitativamente, conhecimentos e saberes diferenciados. Mas há que ser um processo ordenado, quase sempre longo, que resulte numa síntese harmoniosa, abrangente e multifacetada (Coimbra, 2000, p.58).

Para Santos e Sommerman (2009), pesquisar as características significativas de um aporte pedagógico apoiado na transdisciplinaridade significa procurar novas contribuições no que se remete ao processo de ensino e aprendizagem, fundamentando-se nos princípios de uma visão crítica. Dessa maneira:

A educação transdisciplinar lança uma luz nova sobre uma necessidade que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias: a necessidade de uma educação permanente. Com efeito, a educação transdisciplinar, por sua própria natureza, deve efetuar-se não apenas nas instituições de ensino da escola maternal à Universidade, mas também ao longo de toda a vida e em todos os lugares em que vivemos (Nicolescu, 2005, p. 11).

Assim, a abordagem complexa e transdisciplinar contribui para repensar o papel do professor como mediador. Conforme Morin (2005), educar é ensinar a viver, o que implica preparar o sujeito para lidar com a incerteza, a diversidade e a contradição. Quando a literatura infantil é abordada sob esse viés, ela pode trabalhar conteúdos e formas de pensar, sentir e existir no mundo. Desse modo, o ato de ler torna-se uma atitude de autoconhecimento e de abertura para o outro, desenvolvendo a formação de sujeitos críticos e sensíveis à complexidade da vida.

A literatura infantil permite explorar a complexidade da vida humana de maneira acessível, aproximando a criança leitora de situações multifacetadas que combinam fatores sociais, emocionais e culturais. Ao narrar histórias com múltiplas camadas de significado, os livros infantis possibilitam a compreensão de que problemas e soluções raramente são lineares ou simples. Segundo Morin (2005, 2011), o pensamento complexo implica compreender a realidade como um conjunto de fenômenos interligados, nos quais fatores sociais, culturais e emocionais se influenciam mutuamente. Nesse sentido, a literatura infantil atua como ferramenta para introduzir essa complexidade de forma compreensível à criança, possibilitando a percepção das múltiplas dimensões da experiência humana.

A integração entre saberes permite que a criança faça conexões entre linguagens artísticas, conhecimentos históricos, ciências naturais e experiências pessoais. A transdisciplinaridade por meio da literatura recria uma visão de mundo que incentiva a curiosidade e a criatividade. De acordo com Nicolescu (1999) a transdisciplinaridade rompe barreiras disciplinares e promove o diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Aplicada à literatura infantil, essa perspectiva possibilita à criança se conectar com dimensões artísticas, cognitivas e sociais, desenvolvendo um entendimento do mundo e estimulando habilidades como a criatividade e a imaginação.

No âmbito da educação, propriamente dita, a abordagem complexa também valoriza o erro e a incerteza como elementos do aprendizado. Ao interagir com narrativas que exploram situações imprevisíveis, a criança aprende a enfrentar o inesperado e a desenvolver flexibilidade cognitiva, habilidades relevantes para a vida em sociedade. Conforme Morin (2011), a educação deve preparar o sujeito para lidar com contradições e incertezas, compreendendo que o erro é parte integrante da construção do conhecimento. Nesse contexto, a literatura infantil possibilita cenários simbólicos nos quais a criança vivencia desafios e dilemas, desenvolvendo a capacidade de adaptação, resiliência e reflexão crítica.

A literatura infantil sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade contribui para a formação de sujeitos éticos, críticos e empáticos, capazes de integrar conhecimento e emoção, respeitar diferenças culturais e compreender a pluralidade de experiências humanas.

Freire (1981, 2019) também destaca que a educação deve ser emancipatória, articulando conhecimento e sensibilidade para formar indivíduos críticos, solidários e conscientes. E a literatura, ao possibilitar o diálogo com diferentes culturas, valores e formas de viver, fortalece a empatia, a ética e a consciência intercultural, preparando a criança para conviver de forma plural e respeitosa em uma sociedade diversa. Portanto, essas perspectivas são relevantes para entender a literatura infantil como

área de religação entre dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A obra literária, ao associar múltiplos olhares e esferas culturais, colabora para a formação incondicional da criança, valorizando o respeito às diferenças e o exercício da empatia.

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO HUMANA

A literatura infantil, conforme Zilberman (2003), é um espaço de interação entre imaginação, linguagem e cultura, proporcionando à criança experiências estéticas e simbólicas importantes para a formação de sua identidade, e atuando como mediadora entre o mundo real e o imaginário, permitindo à criança construir sentidos sobre si e sobre o outro. Segundo a autora (2003), a linguagem é o instrumento mediador entre a criança e o mundo e propicia, por meio da leitura, um alargamento do domínio linguístico. À medida que a criança é estimulada a produzir linguagens, expressando oralmente suas representações sobre a história, desenvolve também sua consciência crítica, pois o ato de revelar suas impressões possibilita-lhe emancipar o seu pensamento, refletir acerca das atitudes dos personagens e participar ativamente do momento da contação de história, vivenciando uma experiência significativa. Tal perspectiva constrói uma relação transformadora da criança com o livro, servindo a uma educação que não oprime, mas que emancipa. Corroborando com esse pensamento, salienta-se a seguinte afirmação:

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com a missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Cândido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber (Zilberman, 2003, p. 30).

Freire (1968, 1981, 2019) defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; nesse sentido, a literatura atua como mediação entre o sujeito e sua realidade, possibilitando a problematização do contexto social e cultural. Para ele (Freire, 1981, p.11) “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. A literatura infantil, então, torna-se prática emancipatória, pois permite à criança ler o mundo com novas lentes, compreendendo-se como parte ativa na transformação da realidade.

Além de promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico, tem papel relevante na formação emocional e ética das crianças, pois as histórias podem despertar sentimentos de solidariedade, justiça e empatia, conduzindo os leitores a refletirem sobre comportamentos e valores. Segundo Machado (1997, p.23) “ler histórias é entrar em outros mundos, é viver outras vidas, é aprender a ser”. Assim, o texto literário torna-se um espelho e, simultaneamente, uma janela: um espelho que reflete o eu e uma janela que se abre para o outro.

Martins (2007) reforça que a literatura é um meio de formação por articular razão e emoção no processo educativo. Conforme a autora, “ler é mais do que decifrar; é compreender, sentir, interpretar e atribuir sentidos ao mundo” (p.17). Desse modo, a literatura deixa de ser somente uma interface pedagógica e passa a ser entendida como espaço de experiência, uma prática cultural que amplia a reflexão crítica e possibilita a humanização, de acordo com a concepção freiriana de educação como prática da liberdade (1981, 2019).

Assim, compreender a literatura infantil como elemento da formação humana implica reconhecer que o ato de ler é também um ato de viver e conviver. De acordo com Soares (2004) e Zilberman (2003), a leitura, quando mediada de forma dialógica, favorece o desenvolvimento da subjetividade, da criatividade e do discernimento ético da criança, constituindo-se como experiência formativa que conecta emoções, conhecimento e valores sociais. Assim, o texto literário infantil torna-se uma interface de emancipação ao criar possibilidades de questionamento, reflexão crítica e construção de novos saberes, alinhando-se às perspectivas da Complexidade (Morin, 2005, 2011) e da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), que enfatizam a interconexão entre múltiplos saberes, experiências e contextos culturais. Dessa forma, a literatura infantil se configura como espaço privilegiado para a construção identitária, o reconhecimento da diversidade e a formação de sujeitos capazes de dialogar de maneira ética e sensível com o mundo ao seu redor.

A literatura infantil ainda oferece oportunidades para a elaboração de questões éticas por meio da narrativa. Ao se deparar com escolhas e consequências experienciadas pelos personagens, a criança é instigada a refletir sobre conflitos de suas próprias ações, desenvolvendo consciência e sensibilidade ética (Soares, 2004; Zilberman, 2003). Segundo Freire (1981, 2019), a reflexão crítica sobre situações experienciadas, ainda que ficcionais, compõe um exercício de autonomia e responsabilidade, levando à criança a compreender relações de poder, desigualdade e solidariedade. Além disso, Morin (2005, 2011) ressalta que o pensamento complexo valoriza a interdependência entre razão e emoção, o que fortalece a capacidade de julgar e agir de maneira ética. Nesse sentido, a vivência literária colabora para a internalização de valores como justiça, empatia, solidariedade e respeito, articulando formação cognitiva, emocional e social em um processo de educação transdisciplinar (Nicolescu, 1999).

Outro ponto relevante é o desenvolvimento da autonomia e da autoestima, uma vez que a criança lê sobre personagens capazes de tomar decisões e lidar com desafios, ela amplia a capacidade de reconhecer suas próprias potencialidades e limitações. Segundo Freire (1981, 2019), narrativas que valorizam a ação dos sujeitos favorecem processos de conscientização e autonomia, já que permitem que a criança se perceba como protagonista de sua própria história. Martins (2007) reforça que o

encontro dela com personagens que sentem, erram, aprendem e se transformam contribui para a construção de uma subjetividade, na qual o leitor reconhece a si mesmo e compreende o outro.

Além disso, como já ressaltamos, Morin (2011) destaca que a formação humana implica acolher a incerteza e o inacabamento, fatores que aparecem nas narrativas literárias, incitando a criança a enfrentar desafios e indicar soluções de modo criativo. A literatura infantil, ao apresentar protagonistas que experimentam conflitos, possibilita modelos simbólicos para que o leitor entenda que agir exige coragem, imaginação e responsabilidade. Também para Silva (2006), o desenvolvimento identitário engloba a construção de um sentimento de pertencimento e valorização de si, processo favorecido pela leitura de histórias que rompem estereótipos e ampliam repertórios. Dessa maneira, a leitura literária fortalece a autoconfiança e a organização da criança no mundo, uma vez que desenvolve sua compreensão de que diversas formas de ser e agir são legítimos e possíveis.

O contato com diferentes culturas e contextos por meio da literatura infantil contribui para a formação de uma visão crítica e plural do mundo. A diversidade presente nas narrativas estimula a curiosidade, o respeito às diferenças e a valorização da alteridade, preparando a criança para atuar em sociedades multiculturais. Deste modo, Ribeiro (2019a) reforça que a visibilidade de grupos marginalizados nas histórias infantis ajuda na desconstrução de estereótipos e no reconhecimento da pluralidade social, fortalecendo atitudes de empatia, solidariedade e justiça social desde a infância

Portanto, a literatura infantil se configura como recurso para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao vivenciar experiências literárias que envolvem medo, alegria, amizade ou frustração, a criança aprende a nomear emoções, a lidar com conflitos e a desenvolver empatia, consolidando habilidades para a convivência e a participação cidadã. Consoante com Martins (2007) a leitura articula emoção e conhecimento, possibilitando que a criança compreenda a si mesma e ao outro por meio das narrativas. Para Morin (2005), essa ligação entre afetividade e cognição é constitutiva do processo formativo, sendo que ela oportuniza ao sujeito entender as relações humanas e desenvolver sensibilidade para interpretar diferentes contextos.

A literatura oferece um espaço de experimentação emocional, no qual a criança pode vivenciar e elaborar sentimentos de modo seguro, desenvolvendo seu repertório emocional e sua capacidade de resolução de problemas (Soares, 2004). Do mesmo modo, Freire (1981, 2019) enfatiza que a leitura crítica do mundo envolve também o exercício de reconhecer emoções, valores e escolhas, promovendo o desenvolvimento ético e a construção de um sujeito mais consciente e solidário. A perspectiva de Nicolescu (1999) contribui ao afirmar que a formação humana é transdisciplinar

e envolve dimensões cognitivas, sensíveis e sociais, todas presentes no ato de ler literatura. Assim, a literatura infantil proporciona experiências que vão além da compreensão textual e se estendem à formação da criança, preparando-a para relações sociais mais empáticas, democráticas e respeitosas.

IDENTIDADE, EMOÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA INFÂNCIA

Segundo Silva e Stuart Hall (2006, p.76), “identidade e diferença são produzidas nas relações sociais”. Nesse contexto, a literatura infantil atua como espaço simbólico no qual a criança experimenta múltiplas formas de ser e estar no mundo. A infância é uma fase de intensas descobertas, em que a criança começa a construir a noção de si e do outro. Nesse processo, a literatura exerce um papel importante ao oferecer personagens e histórias que espelham diferentes modos de vida, valores e culturas. Conforme Nunes (2012, p.89), “a literatura é um espaço de alteridade”, pois possibilita o encontro com o diferente e o reconhecimento de si mesmo na diversidade. Assim, ao se ver representada em narrativas literárias, a criança fortalece sua autoestima e compreende que há múltiplas formas de ser e de existir.

A consciência de si e do outro é provocada pela emoção, um componente central na formação humana. As emoções, segundo Martins (2007), são mediadoras fundamentais no processo educativo e literário. A literatura desperta sentimentos que auxiliam na compreensão do mundo e no desenvolvimento da empatia. Ao sentir medo, alegria, tristeza ou coragem junto aos personagens, a criança aprende a nomear suas emoções e a elaborar conflitos internos. Essa dimensão afetiva é essencial para a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes. Portanto, a literatura infantil também pode ser compreendida como prática de educação emocional, capaz de integrar cognição e sensibilidade.

No que se refere à interculturalidade, Freire (2019) ressalta que o diálogo é o caminho para a humanização. A leitura de obras que abordam diferentes culturas, etnias, religiões e formas de ser no mundo amplia o repertório simbólico das crianças, promovendo o respeito e a convivência solidária. Quando uma criança lê *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser*, por exemplo, ela entra em contato com a noção de escolha, liberdade e diversidade, compreendendo que não existe apenas um modelo de identidade. Essa obra permite visitar narrativas sob novas perspectivas, promovendo reflexões sobre gênero, diversidade e autonomia, temas que ressoam na construção de identidades plurais. Assim, a literatura torna-se um espaço de resistência, de acolhimento e de reconhecimento mútuo entre culturas e subjetividades.

A literatura infantil também pode funcionar como espaço de experimentação identitária, pois permite à criança reconhecer e projetar aspectos de sua personalidade nos personagens. Essa projeção possibilita compreender limites, desejos e conflitos

internos de maneira segura e criativa. Dessa forma, ao se identificar com personagens, a criança desenvolve a consciência de suas próprias emoções, valores e potencialidades, exercitando a reflexão sobre sua identidade em um definido ambiente e mediado pelo imaginário (Zilberman, 2003)

Ao apresentar múltiplas formas de vida e diversidade cultural, a literatura contribui para a construção de uma consciência intercultural desde a infância. A criança aprende a naturalizar e a valorizar diferenças e a dialogar com outros modos de pensar e sentir, fortalecendo atitudes de inclusão. Se, como ressaltam Silva e Stuart Hall (2006), a identidade é construída a partir da interação com culturas, linguagens e relações sociais, o contato com narrativas culturalmente variadas amplia o repertório simbólico da criança e fortalece habilidades de convivência democrática e solidária.

A leitura de obras com protagonistas diversos desafia estereótipos e preconceitos internalizados, abrindo caminho para uma educação antiopressora. O contato com personagens que rompem normas sociais tradicionais estimula questionamentos sobre papéis de gênero, etnia e classe social, promovendo a reflexão crítica e a autonomia. De acordo com Freire (1981, 2019) a educação deve ser emancipadora, possibilitando ao sujeito problematizar sua realidade e transformar estruturas de opressão. A literatura infantil, nesse contexto, funciona como instrumento de libertação simbólica, ao apresentar alternativas que desenvolvem a compreensão crítica da criança sobre normas sociais e hierarquias, incentivando decisões conscientes e éticas.

Ao vivenciar desafios e vitórias de personagens distintos, a criança desenvolve empatia, solidariedade e capacidade de resolver conflitos de forma ética, consolidando competências para a convivência em sociedade. A literatura infantil, na perspectiva de Soares (2004), incentiva a criança a participar de práticas sociais com a língua escrita. Isso inclui desde a leitura em voz alta (mesmo antes de a criança ler sozinha) até a exploração da escrita de forma significativa, com o objetivo de desenvolver tanto o prazer de ler quanto a apropriação do sistema alfabético, o que favorece o letramento e contribui para a formação ética e emocional das crianças. Assim, Soares (2004) afirma que o contato com o texto literário não só desenvolve competências linguísticas, mas é capaz de incitar a sensibilidade, a empatia e o pensamento crítico.

Dessa forma, a literatura infantil torna-se prática educativa integral, que prepara a criança para se relacionar de forma ética, empática e reflexiva no mundo social, promovendo a articulação entre razão e emoção, estimulando a sensibilidade crítica e a compreensão da diversidade de experiências humanas (Martins, 2007)

REPRESENTATIVIDADE E DISPUTA DE NARRATIVAS NA LITERATURA INFANTIL

Conforme Ribeiro (2019a) a literatura infantil pode atuar como interface de resistência simbólica e contraestruturas de opressão, proporcionando representações positivas de grupos historicamente marginalizados e incentivando a reflexão ética sobre desigualdades raciais e sociais. Para a autora, a disputa por narrativas é também uma luta por humanidade, pois a ausência de personagens negros, indígenas ou de outras identidades subalternizadas reforça a lógica de apagamento e controle simbólico. Para Ribeiro (2019b, p. 35), “não se trata de falar por alguém, mas de garantir que todos tenham condições de exercer sua própria voz”. Dessa forma, obras que apresentam protagonistas diversos cooperam para que crianças reconheçam suas experiências como legítimas, desconstruindo discursos hegemônicos que apartam os sujeitos de protagonizar histórias, imaginar futuros e ocupar espaços sociais. Essa perspectiva aponta para a leitura como ato político e emancipatório, em consonância com Freire (1981, 2019), ao compreender a literatura como meio de tomada de consciência e de transformação da realidade.

Nesse contexto, Ribeiro (2019a, p. 37) afirma que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”, destacando que o lugar de fala está ligado ao direito de ocupar espaços sociais de visibilidade e reconhecimento. A autora, com base em Collins, complementa que o lugar de fala consiste em “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social [...]”. Desse modo, quando a literatura infantil promove representatividade, ela possibilita que crianças de grupos historicamente marginalizados ocupem simbolicamente seus espaços de existência e legitimidade, reconhecendo suas próprias vivências e compreendendo como as relações de poder estruturam o mundo ao seu redor, e se reconheçam como sujeitos dignos de humanidade; relaciona-se a um movimento de legitimação identitária que consagre o senso de pertencimento e possibilite compreender como as relações de poder atravessam suas vidas, incentivando o desenvolvimento de perspectivas críticas e emancipatórias.

De acordo com Ribeiro (2019a) a representação positiva na infância está no reconhecimento e valorização da diversidade humana, assim, obras literárias que oferecem narrativas plurais contribuem para romper a colonialidade do imaginário, conceito discutido por Gomes (2017), ao enfatizar que diferentes corpos, culturas e modos de existir são igualmente dignos de serem narrados. Desse modo, toma-se a literatura como espaço de enfrentamento às narrativas historicamente excludentes.

No que tange à identidade racial, nesse mesmo viés, hooks (2003) afirma que a construção da identidade negra na infância necessita de espaços pedagógicos e afetivos que valorizem a experiência negra. Para a autora, a ausência de referências

positivas resulta em feridas emocionais e cognitivas, que atingem a autoestima e o desenvolvimento da autoconfiança. Quando a literatura infantil apresenta personagens negros corajosos, belos, inteligentes e sensíveis, ela colabora para estabelecer uma pedagogia do amor e da libertação, nos termos de hooks, sendo que reconhece a criança como sujeito digno de cuidado e afeto. Assim, a leitura além de ser um contato com a linguagem, passa também a assumir uma função humanizadora.

Gonzalez (1988), ao observar a relação entre cultura, infância e identidade, afirma que o racismo atua por práticas explícitas e por meio da desvalorização simbólica das culturas afro-brasileiras. Quando há silenciamento de tais culturas pela literatura infantil, reforça-se a ideia de que somente identidades específicas são universais, enquanto outras permanecem excluídas. Desse modo, a apresentação de personagens negros e de narrativas que valorizam a ancestralidade africana e afro-brasileira opera como elemento de ruptura dessa lógica, contribuindo para uma educação antirracista e plural. Assim, para Ribeiro (2019b), garantir o lugar de fala é garantir condições de existência, afirmação que vai ao encontro das reflexões de Gonzalez (1988), quando reafirma a necessidade de práticas discursivas que valorizem a pluralidade cultural brasileira.

Segundo Kilomba (2019), o imaginário infantil é um espaço de internalização das hierarquias sociais por ser na infância que se aprendem as primeiras lições de pertencimento e não pertencimento. Quando as narrativas apresentam somente personagens brancos, eurocentrados e detentores de poder, as crianças negras e indígenas aprendem a não se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias. Por essa razão, obras como *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser* tem uma função muito relevante, pois são tidas como dispositivos de descolonização, rompendo com a lógica que associa beleza, heroísmo e inteligência apenas ao padrão branco. É importante ressaltar que a representatividade está além da estética, mas é também política e subjetiva.

DISCUSSÃO E REFLEXÕES SOBRE A OBRA

A obra *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser*, permite observar que o texto literário pode ser uma interface de reflexão sobre aspectos culturais, identidade e emancipação. O diálogo entre narrativa clássica e releituras contemporâneas demonstra que a literatura, ao mesmo tempo que reflete as transformações sociais, também pode ser, ela mesma, instrumento dessa transformação, questionando normas tradicionais e promovendo a autonomia do leitor infantil, indo ao encontro com Morin (2005, 2011) que ressalta que o pensamento complexo valoriza a criatividade e a reorganização de conhecimento, e a literatura infantil, ao confrontar tradições narrativas com novas interpretações, possibilita à criança perceber alternativas de ação e compreensão do mundo.

A releitura contemporânea que Martins (2020) faz de Chapeuzinho Vermelho, subverte a lógica do conto clássico, apresentando uma protagonista que é também uma das narradoras. Embora haja uma mescla entre uma voz narradora em primeira pessoa e uma em terceira, a história começa com a própria voz de Chapeuzinho Preto, contando quem ela é, suas preferências e suas escolhas: “Eu sou a Chapeuzinho Preto. [...] Minha avó faz lindas capinhas com capuz, de cores variadas, para mim” (Martins, 2020, p. 4). É ela quem conta a própria história, diferentemente do conto clássico em que há somente um narrador observador e em que a protagonista

Além disso, é ela quem tem o poder de escolha, tanto da própria roupa, quando escolhe a cor da capa que usará, quanto dos presentes oferecidos à avó, quando decide colocar a sua própria contribuição - as frutas - na cesta de doces que a mãe prepara. Desse modo, simbolicamente, há a afirmação de identidade: “**Eu escolho** a cor conforme o meu humor, mas costumo não usar o capuz porque **prefiro** deixar o meu cabelo à mostra” (Martins, 2020, p. 4, grifos nossos).

Nesses dois casos - a escolha da roupa e a inclusão das frutas - notamos que na relação entre mãe e filha há negociações respeitadas e menos verticalizadas para a solução de conflitos, a mãe, embora argumente e coloque seu ponto de vista, abre espaço para que a filha contra argumente.

Chapeuzinho responde à mãe - que lhe havia sugerido usar a capinha rosa -, que prefere usar a capinha preta e explica o motivo de sua preferência: “- Mamãe, **eu prefiro** usar outra cor de capinha hoje. O céu está tão lindo e eu estou tão feliz porque vou ver a minha avó...” (Martins, 2020, p.7, grifos nossos). A mãe, em uma atitude de diálogo solidário, aprova os argumentos da filha: “Ah, menina! Você sempre com esse olhar atento para o céu. Tudo bem! Eu concordo com você. Coloque logo a sua capinha e vá”. Essa negociação dialoga com o pensamento complexo (Morin, 2011), que valoriza a incerteza, a criatividade e o inacabamento como dimensões humanas.

Além disso, o fato de a mãe valorizar as escolhas pessoais da menina promove uma leitura emancipatória ligada ao viés de educação libertadora (Freire, 1981, 2019), ao desconstruir estruturas opressoras e incentivar a autonomia e a reflexão crítica, fortalecendo a participação ativa na construção da realidade.

De todas as cores de capinhas que aparecem na ilustração - roxa, amarela, laranja, azul e verde, as cores citadas verbalmente também cumprem uma função importante para confrontar estereótipos e preconceitos socialmente cristalizados. A menina recusa a sugestão da mãe de usar a cor rosa, cor essa socialmente imposta, desde cedo, ao gênero feminino. Em vez disso, prefere a cor preta, que carrega sentidos negativos, também socialmente construídos (Nascimento, 2020) e reproduzidos na

língua portuguesa, como o uso de “livro negro”, “lado negro”, “ovelha negra”, para citar algumas expressões que comprovam essa carga semântica historicamente marcada.

Mais adiante, já a caminho da casa da avó, Chapeuzinho Preto modifica a conhecida canção cantada pela Chapeuzinho Vermelho: “Pela floresta afora, eu vou bem bonita”. A troca do advérbio “sozinha” por “bonita”, permite-nos observar que a menina, embora não esteja fisicamente acompanhada, não se sente só. A relação positiva com sua mãe e sua avó, que é constantemente declarada ao longo da história, e a sua autoestima, a preenchem. Desse modo, quando aparece o lobo, que deveria assustá-la, fazê-la sentir medo ou depreciá-la, como de fato tenta ao questionar a sua beleza, a menina não se deixa intimidar. Ao contrário, mantém firme a sua postura de valorizar suas características e sua ancestralidade: “a minha mãe e a minha avó me ensinaram sobre gentileza e a ter muito orgulho da minha cor e do meu cabelo. Com elas, aprendi a me valorizar como menina que sou. O nome disso é empoderamento” (Martins, 2020, p. 15).

O lobo, surpreso com a valentia da menina, materializa um discurso sexista também cristalizado socialmente, ao dizer que Chapeuzinho nem parece uma menina, por ser segura de si. Ao que ela contra argumenta: “Meninas também podem ser fortes e continuarem a ser lindas” (Martins, 2020, p. 14). Essas afirmações reforçam a articulação entre autonomia, sensibilidade e consciência crítica, mostrando que a literatura infantil pode ser um espaço de aprendizado ético, de inclusão, da valorização da diversidade.

A partir desse diálogo com o lobo, Chapeuzinho consegue desconstruir preconceitos enraizados apresentados pelo lobo, tanto de raça, quanto de gênero, fazendo-o repensar a sua própria insegurança, por se achar feio, fraco e malvado. Características essas que lhe foram internalizadas a partir do externo, de uma identidade que lhe foi atribuída, e a qual ele aceitou e reproduziu: “Lobos são malvados, eles não ajudam ninguém!” (Martins, 2020, p. 13). A garota se mostra consciente de que essas atitudes autodepreciativas do lobo são aprendidas e não constituem a sua essência, tanto que lhe questiona “quem te ensinou isso, Sr. Lobo?” (Martins, 2020, p. 14).

Segundo Morin (2011), a interculturalidade é uma atitude de abertura ao diálogo entre culturas. Assim, o encontro dialógico e intercultural com Chapeuzinho, provoca uma transformação - ainda que não profundamente explorada na narrativa - na identidade do lobo. Em vez de continuar com sua atitude autodepreciativa e violenta em relação à menina, decide lhe fazer companhia e visitar com ela a avó. Podemos associar esse movimento de quebra de identidade fixa, negativa, com a citação de Freire (1981, p.67): “ninguém educa ninguém [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A conversa não se converte em uma lição de moral no lobo, mas, por meio de um diálogo sincero e respeitoso, apresentando o que aprendeu com outras pessoas, questionando e problematizando as falas que

o lobo reproduz acerca dele mesmo e, sobretudo, mantendo a sua atitude valente e segura, Chapeuzinho dá lições valiosas de sabedoria e autonomia.

Morin (2005) argumenta que o pensamento complexo exige reflexão sobre o próprio ato de pensar, compreendendo a interdependência entre razão e sensibilidade. Essa articulação entre emoção e cognição é essencial para formar leitores capazes de interpretar o mundo e transformar sua realidade de maneira crítica e reflexiva. O processo de reflexão pelo qual passa o lobo - o qual podemos notar por suas falas, mas também pelas ilustrações, em sua feição - no confronto discursivo com Chapeuzinho, pode levar os leitores a desenvolverem o mesmo ou outros processos de reflexão e transformação.

A análise revela que a literatura infantil atua como catalisadora de reflexão crítica, possibilitando à criança compreender relações de poder, desigualdade e diversidade cultural de maneira sensível. Silva (2006) enfatiza que a percepção de mundo e a construção da identidade ocorrem a partir de interações culturais e sociais, e a literatura oferece um espaço simbólico para experimentar e interpretar essas relações. Nesse sentido, a leitura literária funciona como ferramenta de problematização social, conforme destaca Freire (1981, 2019), favorecendo a construção da consciência ética desde a infância.

A leitura dessa obra permite que a criança negra, de gênero feminino, veja a si e a sua família representada positivamente, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento, enquanto leitores de outras identidades são convidados a reconhecer, respeitar e valorizar diferenças, promovendo empatia e consciência social. Nesse sentido, as obras atuam como ferramenta de educação para a cidadania, alinhando-se às concepções de Freire (1981, 2019) sobre educação libertadora e à perspectiva da Epistemologia da Complexidade (Morin, 2005, 2011), que valoriza o diálogo dos opostos, as múltiplas dimensões humanas e culturais.

Ademais, sob a ótica da transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), essas narrativas propiciam o entrelaçamento entre literatura, arte, psicologia e educação. Ao presenciar a atitude segura e autônoma de Chapeuzinho Preto, sendo testemunha de como ela conduz suas escolhas e de como ela se reconhece protagonista de sua própria narrativa, a criança leitora entra em contato com novos modos de subjetivação, com emoções diferentes e referências culturais positivas acerca de papéis de gênero e raça, num processo de reconhecimento da alteridade.

A dimensão intercultural da literatura infantil se manifesta na representação da variedade de experiências humanas. O contato com a bibliodiversidade, com uma pluralidade de cores, culturas, corpos e identidades contribui para a formação ética e social da criança, oferecendo oportunidades de reflexão sobre si e sobre o outro. É nesse encontro com o outro que a identidade se constrói (Silva e Hall, 2006).

Assim, a literatura infantil não apenas diverte, mas educa, instiga o pensamento crítico e promove experiências emocionais significativas (Soares, 2004). Zilberman (2003) complementa que a literatura infantil articula educação, estética e construção de sentido, consolidando-se como instrumento de humanização e promoção de competências sociais e cognitivas essenciais à infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser* (Martins, 2020) revela que a literatura infantil transcende o papel de entretenimento, sendo um espaço de reflexão, resistência e construção identitária. Ao conter uma protagonista que afirma sua autonomia e valoriza suas identidades, narrativas como essas permitem às crianças reconhecerem-se como agentes de suas trajetórias, desenvolvendo a autoestima, o senso de pertencimento e a consciência crítica.

O diálogo entre as releituras contemporâneas e os contos clássicos evidencia a literatura também com função de transformação social. A obra de Martins (2020), ao possibilitar que a protagonista seja também a narradora de sua história, que escolha a cor de sua capa e que valorize suas origens, como a cor da sua pele, seu cabelo afro e sua família, subverte padrões hegemônicos de representação cultural e racial, promovendo empoderamento, liberdade e diversidade. Essa leitura estimula a criança a refletir sobre sua própria realidade e a reconhecer múltiplas perspectivas, desenvolvendo a empatia, o respeito às diferenças e a consciência ética.

Essa obra reitera também a função da literatura como prática libertadora (Freire, 1981, 2019), que desenvolve a autonomia, o protagonismo e a reflexão crítica desde a infância. Ao possibilitar que crianças negras e de outras identidades estejam representadas de forma positiva, a literatura infantil colabora para a formação de sujeitos críticos, conscientes que ajam de forma transformadora em seu contexto social.

De acordo com o viés da Complexidade (Morin, 2005, 2011) e da Transdisciplinaridade (Nicolescu, 1999), a literatura infantil mostra-se como espaço de ligação entre diferentes saberes e experiências humanas. A leitura transforma-se, deste modo, em atitude de criação, sensibilidade e cidadania, conectando a emoção, razão e ética. Ao experienciar histórias que problematizam desigualdades, estereótipos e normas sociais, a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais para atuar de forma democrática e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Desta maneira, compreender a literatura infantil nos vieses da Complexidade, da Transdisciplinaridade e da educação libertadora é reconhecer seu caráter de humanização, inclusão e respeito à diversidade. Desse modo, a leitura de obras como *Chapeuzinho Preto, ou da cor que eu quiser* (Martins, 2020) é um exercício que desenvolve a imaginação, a construção de valores éticos, a valorização de identidades plurais e a prática da empatia. A literatura infantil se consolida, assim, como ferramenta de cultura e cidadania, relevante para a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários, que convivem e transformam a sociedade.

REFERÊNCIAS

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In: PHILLIPI, A. et al.. **Interdisciplinaridade em Ciência Ambientais**. São Paulo, Signus Editora, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**, 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organizado por Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MACHADO, A. M. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Ensaios. São Paulo: Ática, 1997.

MARTINS, C. **Chapeuzinho Preto, ou da cor que quiser**. Ilustrações de Jessé Magalhães. São Paulo: Brinque ler, 2020.

MARTINS, M. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTINS, M. **Leitura**: experiência e construção de sentido. São Paulo: Contexto, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 2012.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2019a.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. C. S. S. **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, T. T.; STUART HALL, K. W. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
TESCAROLO, R. (2005). **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras.

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