



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**FACULDADE DE LETRAS**

Victória Maria Feijó de Araújo

**ENTRE NÓS: ALTERIDADE E AMOR NA LITERATURA INFANTIL DE VALTER  
HUGO MÃE**

Rio de Janeiro

2024

VICTÓRIA MARIA FEIJÓ DE ARAÚJO

**ENTRE NÓS: ALTERIDADE E AMOR NA LITERATURA INFANTIL DE VALTER  
HUGO MÃE**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Bacharel em Letras na habilitação Português/  
Literaturas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana dos Santos Salles.

Rio de Janeiro

2024

VICTÓRIA MARIA FEIJÓ DE ARAÚJO

DRE: 121069507

**ENTRE NÓS: ALTERIDADE E AMOR NA LITERATURA INFANTIL DE VALTER  
HUGO MÃE**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Letras na habilitação Português/ Literaturas.

Data de avaliação: 08/ 01/ 2025

Banca Examinadora:

*Luciana dos Santos Salles*

Profa. Dra. Luciana dos Santos Salles– Presidente da Banca Examinadora

Professora Doutora - UFRJ

NOTA: 9,5

*Gabriella Mikalowski P. da Silva.*

Gabriella Mikalowski Pinto da Silva – Leitora Crítica

Professora Mestre - UFRJ

NOTA: 8,5

MÉDIA: 9,0

## FICHA CATALOGRÁFICA

A663e Araújo, Victória Maria Feijó de  
ENTRE NÓS: ALTERIDADE E AMOR NA LITERATURA  
INFANTIL DE VALTER HUGO MÃE / Victória Maria Feijó de  
Araújo. -- Rio de Janeiro, 2024.  
32 f.

Orientadora: Luciana dos Santos Salles.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade  
de Letras, Bacharel em Letras: Português -  
Literaturas, 2024.

1. Alteridade. 2. Literatura Infantil. 3.  
Infância. 4. Valter Hugo Mãe. 5. Outro. I. Salles,  
Luciana dos Santos, orient. II. Título.

Araújo, Victória Maria Feijó de. Orientadora: Luciana dos Santos Salles. Rio de Janeiro:  
UFRJ/FL. Monografia em Português-Literaturas

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, por ter me guiado e acompanhado até o fim, mesmo nos momentos em que não mereci. Sua presença constante foi minha força, e Sua graça, meu amparo.

À minha mamãe, Elis Regina, que, mesmo sob as tempestades mais intensas, sempre me manteve aquecida e protegida. Sou eternamente grata por todos os esforços incansáveis para me oferecer o melhor que poderia. Graças a você, hoje sou capaz de alçar voo.

À Bella, minha gatinha, que muitas vezes foi minha aluna quando eu precisava treinar alguma disciplina. Infelizmente, não conseguiu concluir o percurso junto a mim. Hoje, na sua ausência, vejo que quem realmente ensinava algo era ela.

Ao Miguel, meu fiel companheiro, por todo apoio, compreensão e afeto. Obrigada por trazer leveza aos meus dias e me ensinar cada vez mais. Sua companhia torna tudo mais significativo e me inspira a seguir sempre em frente.

À minha orientadora, Luciana Salles, pois graças a ela conheci o “Valtinho” e me encantei por sua literatura. Agradeço também por cada ensinamento e pelas vezes que me tranquilizou quando eu a perturbava pela faculdade.

“Quando eu crescer  
eu vou ficar criança.”

- Manoel de Barros

## **RESUMO**

Este projeto explora a relação entre a literatura infantil e questões existenciais, focando no sentimento infantil e na construção da alteridade, especialmente em *O Paraíso São Os Outros* de Valter Hugo Mãe. A partir das reflexões de Bakhtin sobre a alteridade, o amor e o diálogo, o texto propõe que a identidade humana se constrói em constante interação com o outro, seja no âmbito psicológico, narrativo ou existencial. A obra de Mãe é lida à luz dessa teoria, mostrando como o amor e a convivência requerem um olhar ativo, empático e comprometido, tanto nas relações humanas quanto no entendimento do mundo natural. A ideia de que a alteridade é um processo dinâmico, que envolve tanto a aceitação de si quanto do outro, é central na análise. O estudo também reflete sobre como a literatura infantil, tradicionalmente vista como pedagógica e moralizadora, pode transcender seu público-alvo, tocando temas universais e profundos, como a identidade, a convivência e a busca pelo pertencimento. O trabalho destaca como a literatura, ao criar um espaço para o diálogo e a convivência, assume uma função ética e estética, convidando o leitor a refletir sobre o outro, a alteridade e as relações humanas.

**Palavras-chave:** alteridade, literatura infantil, outro, identidade.

## ABSTRACT

This project explores the relationship between children's literature and existential issues, focusing on children's feelings and the construction of otherness, especially in Valter Hugo Mãe's *O Paraíso São Os Outros*. Based on Bakhtin's reflections on alterity, love and dialog, the text proposes that human identity is constructed in constant interaction with the other, whether in the psychological, narrative or existential spheres. Mãe's work is read in the light of this theory, showing how love and coexistence require an active, empathetic and committed gaze, both in human relationships and in understanding the natural world. Central to the analysis is the idea that alterity is a dynamic process, involving both acceptance of oneself and the other. The study also reflects on how children's literature, traditionally seen as pedagogical and moralizing, can transcend its target audience, touching on universal and profound themes such as identity, coexistence and the search for belonging. The work highlights how literature, by creating a space for dialogue and coexistence, takes on an ethical and aesthetic function, inviting the reader to reflect on the other, otherness and human relationships.

**Keywords:** alterity, children's literature, other, identity.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. QUANDO A CRIANÇA VIROU CRIANÇA.....	10
3. ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL.....	18
4. ERA UMA VEZ.....	20
5. O SENTIR INFANTIL.....	22
6. O OUTRO EM MIM.....	24
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30

## 1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil, ao longo de sua história, sempre ocupou um espaço significativo na formação cultural e subjetiva de seus leitores. Tradicionalmente associada a narrativas moralizantes e pedagógicas, essa vertente literária tem se mostrado, ao mesmo tempo, uma rica fonte de reflexão estética e filosófica, capaz de atingir tanto crianças quanto adultos. Em meio a essa complexidade, obras como *O Paraíso São Os Outros*, de Valter Hugo Mãe, emergem como um exemplo contundente da potencialidade da literatura infantil de transcender as barreiras etárias e promover um diálogo profundo com questões existenciais, como a construção da alteridade e as relações humanas.

A presente monografia se propõe a investigar a forma como *O Paraíso São Os Outros* explora a alteridade e o amor, com um olhar que revela a sensibilidade da narradora infantil e sua visão peculiar sobre o "outro". Partindo da abordagem de Bakhtin sobre alteridade, que compreende o "eu" sempre em relação com o "outro", o estudo busca evidenciar como a obra de Valter Hugo Mãe constrói essa relação e como ela ressoa para leitores de todas as idades.

Além disso, ao contextualizar a literatura infantil dentro de sua função histórica, é possível perceber como o conceito de infância foi se transformando, desde a Idade Média, quando a infância era vista como uma fase efêmera e pouco distinta do mundo adulto, até o surgimento do conceito moderno de infância, que reconhece a especificidade das vivências e percepções infantis. Essa mudança de perspectiva trouxe consigo novas possibilidades para a literatura destinada às crianças, expandindo seus horizontes estéticos e filosóficos.

Assim, este trabalho explora as dimensões simbólicas e filosóficas de *O Paraíso São Os Outros*, destacando sua relevância não apenas como uma obra literária para crianças, mas também como uma produção que oferece uma experiência estética significativa para o público adulto. A análise proposta tem como objetivo central demonstrar como a literatura infantil pode, simultaneamente, preservar sua essência lúdica e proporcionar reflexões sobre os desafios e as complexidades da existência humana, reafirmando seu papel transformador e universal.

## 2. QUANDO A CRIANÇA VIROU CRIANÇA

Na sociedade medieval, não havia uma concepção elaborada ou um reconhecimento claro do que hoje denominamos "sentimento da infância", termo empregado por Philippe Ariès (1973/1981) para descrever o reconhecimento da criança como um ser dotado de especificidades que a diferenciam essencialmente do adulto. Essa ausência de distinção resultava em uma percepção da infância como um período transitório e efêmero, cuja relevância se limitava à dependência física e emocional em relação à mãe ou à ama. Assim que a criança adquiria autonomia suficiente para sobreviver sem essa assistência direta, ela era imediatamente integrada ao mundo adulto, assumindo papéis sociais que não consideravam sua singularidade enquanto indivíduo em formação. Nesse contexto, a infância não era valorizada por suas particularidades biológicas ou psicológicas, mas sim tratada como uma fase breve de vulnerabilidade, subordinada às exigências práticas e funcionais da vida comunitária. Essa perspectiva refletia uma estrutura social em que o status infantil era percebido, sobretudo, como sinônimo de fragilidade e incapacidade, e não como uma etapa do desenvolvimento humano com características próprias e merecedoras de atenção.

Certamente, as características e os hábitos predominantes na época medieval desempenhavam um papel fundamental na ausência de uma consciência ampla e generalizada sobre as particularidades da infância. Um dos aspectos mais reveladores dessa falta de percepção sobre as especificidades da infância é a maneira como as diferentes fases da vida eram concebidas. No contexto medieval, a divisão da vida humana não seguia critérios biológicos, mas era estruturada com base em funções sociais e na rigidez dos ciclos naturais, como o movimento dos corpos celestes ou os ciclos vegetativos das estações do ano. Essa abordagem refletia uma concepção de tempo e de vida mais ligada à repetição cíclica dos fenômenos naturais do que à evolução progressiva das etapas da existência humana.

Para o homem de outrora (...) a vida era a continuidade inevitável, cíclica, (...) inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência geral, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade (Ariès, 1973/1981, p. 39).

Essa periodização da vida no pensamento medieval, portanto, era caracterizada por uma rigidez que não reconhecia a infância como uma fase autônoma e específica, mas, ao contrário, entendia as diversas etapas da vida mais como marcos sociais e rituais do que como processos biológicos contínuos. Assim, as transições entre as idades não estavam necessariamente relacionadas ao desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo, mas sim às funções que ele deveria exercer na sociedade, conforme sua posição no ciclo da natureza ou no ordenamento

social. Esse fenômeno contribuiu para a desconsideração das particularidades da infância, uma vez que a criança, muitas vezes, era tratada como um “miniadulto” em termos de expectativas sociais, sendo-lhe atribuídas responsabilidades de acordo com os critérios sociais e não biológicos.

A elevada taxa de mortalidade infantil durante a Idade Média é apontada por Ariès (1973/1981) como um fator determinante para a ausência do que ele descreve como o "sentimento da infância". Na análise do autor, as condições demográficas daquele período, marcadas por uma infraestrutura de saúde e higiene profundamente deficientes, contribuem diretamente para a alta mortalidade entre as crianças. Tal cenário de extrema vulnerabilidade resulta não apenas em um grande número de óbitos, mas também em uma percepção social de indiferença em relação à infância, caracterizando-a como uma fase da vida que não era particularmente valorizada ou reconhecida como um período de desenvolvimento distinto. A alta mortalidade, portanto, alimentava uma visão pragmática e muitas vezes impessoal da infância, onde as crianças eram muitas vezes tratadas como pequenos adultos e não como sujeitos em formação, o que reflete uma realidade histórica em que a sobrevivência das crianças não era garantida e, conseqüentemente, sua infância não era idealizada nem protegida de maneira significativa pela sociedade medieval.

O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte. (...) As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. (...) Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. (...) Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época (Ariès, 1973/1981, p. 56-57).

No que tange à questão do espaço, é relevante revisitar uma ideia que foi brevemente mencionada anteriormente, a de que a noção de espaços privados, como a entendemos hoje, era praticamente inexistente durante a Idade Média. Naquele período, o conceito de privacidade era substancialmente diferente do que conhecemos na contemporaneidade. Para as pessoas daquela época, a convivência cotidiana envolvia uma grande proximidade física e sensorial, incluindo o compartilhamento de odores corporais e funções orgânicas, práticas que, longe de causarem repulsa, não eram vistas como algo vergonhoso. Essa característica da vida medieval, com a ausência de barreiras sociais e pessoais em torno da corporeidade, remete diretamente a uma concepção distinta de sexualidade.

Diferente da atualidade, onde existe uma intensa vigilância sobre a preservação da inocência infantil e uma preocupação constante com a separação entre os impulsos sexuais dos

adultos e a educação das crianças, o mundo medieval não compartilhava desse zelo. Naquele contexto, a sexualidade não era necessariamente um domínio cercado de tabu ou segregação. Em vez de se construir uma fronteira clara entre as esferas infantil e adulta, havia uma convivência onde os impulsos e segredos sexuais dos adultos não eram vistos como algo a ser ocultado ou protegido das crianças. Este panorama evidencia uma abordagem menos segregada e mais integrada da experiência humana, onde as questões relacionadas ao corpo e à sexualidade estavam imersas em uma dinâmica social que hoje nos pareceria, à luz dos padrões contemporâneos, desconcertante.

A arte medieval, de maneira geral, reflete a ausência de uma concepção específica e diferenciada sobre a infância, o que é particularmente evidente no modo como as crianças eram retratadas nas produções artísticas da época. Até o final do século XII e início do século XIII, a representação de crianças não buscava destacar uma expressão própria, uma singularidade que as separasse dos adultos, mas sim retratar indivíduos em miniatura. O exemplo do menino Jesus, frequentemente retratado no colo de Maria, ilustra bem essa visão, uma vez que sua representação muitas vezes o exibia com características de um adulto em tamanho reduzido.

Essa abordagem não deve ser interpretada como um reflexo da incapacidade dos artistas medievais ou da ausência de destreza em capturar as diferenças fisiológicas e emocionais entre adultos e crianças, mas sim como uma manifestação das percepções culturais da época. A ideia de infância, conforme analisado por diversos estudiosos, era então de uma fase de vida pouco diferenciada e sem grande relevância, em grande parte invisível nas estruturas sociais e culturais medievais. Essa invisibilidade da infância nos discursos artísticos medievalistas revela não só a ausência de uma construção sentimental sobre a criança, mas também uma visão unificada da humanidade, em que a infância não se destacava como uma fase com especificidades emocionais ou físicas, mas sim como uma extensão da fase adulta, uma etapa transitória e irrelevante do ciclo de vida humano. Assim, é possível compreender que as representações artísticas da infância não se limitavam a uma falta de habilidade ou técnica dos artistas, mas estavam profundamente entrelaçadas com as noções culturais e sociais da época, nas quais a infância carecia de um status próprio, sendo tratada como uma fase de passagem para a adultez, sem a atribuição de uma identidade ou expressão particular.

**Figura 1** – Jogos Infantis



Fonte: Children's Games, 1560, Pieter Bruegel the Elder Kunsthistorisches Museum, Vienna, Austria.

A partir da análise da representação artística de Pieter Bruegel, observa-se que a principal distinção entre crianças e adultos era frequentemente reduzida à diferença de estatura. Essa perspectiva, que considerava as crianças como "adultos em miniatura", dominava o pensamento da época e exercia uma forte influência sobre o imaginário social e cultural. As representações infantis eram, portanto, frequentemente concebidas a partir de uma lógica de continuidade com a vida adulta, ignorando as especificidades próprias do universo infantil. No entanto, a obra *Jogos Infantis* de Bruegel se destaca justamente por contrariar essa visão, ao colocar a infância no centro da sua composição. Ao invés de tratá-la como uma fase de preparação para a vida adulta, a pintura convida o espectador a observar a infância como um período autônomo, com suas próprias dinâmicas e significados. Esse enfoque é um marco na história da arte, visto que, para o contexto da época, a infância raramente recebia tal destaque, sendo frequentemente relegada a um papel secundário ou subordinado ao mundo adulto. A obra, portanto, não só inova na sua representação da criança, mas também desafia as normas e convenções sociais do período, proporcionando uma visão mais complexa e multifacetada da infância.

Ainda que diante das condições demográficas ainda desfavoráveis, a transição da Idade Moderna, caracterizada por uma sociedade agrária e comunitária, para uma sociedade urbana e comercial, evidenciou profundas transformações nos conceitos sociais e culturais. Durante a Idade Média, as relações de classe eram rígidas e marcadas por uma escassa mobilidade social, onde a divisão entre servos e senhores era amplamente consolidada. Nessa configuração, cada criança possuía um papel social bem delimitado, correspondente à sua posição na estrutura

social. Contudo, com a ascensão da burguesia e os ideais que sustentaram o capitalismo, o mundo passou a se organizar de maneira mais complexa, com o crescimento das cidades e o avanço do comércio, o que propiciou a emergência de uma nova ordem social.

Nesse novo contexto, os valores individuais adquiriram uma importância sem precedentes, o que levou a uma reconfiguração do entendimento sobre a criança. Ela deixou de ser vista como um mero ser dependente e passou a ser reconhecida como um indivíduo dotado de uma personalidade própria, com um futuro que deveria ser cuidadosamente preparado. A criança começou a ser pensada como o "homem de amanhã", tornando-se objeto de uma crescente preocupação moral, educacional e científica. Esse período assistiu ao surgimento de novas práticas de educação, higiene e socialização, que refletiam a necessidade de moldar esse ser em direção ao mundo adulto.

O desenvolvimento de uma disciplina rigorosa destinada à infância foi uma das principais respostas a essa nova perspectiva. A criança, agora reconhecida como um ser distinto dos adultos, foi afastada da esfera das atividades e dos conhecimentos próprios da vida adulta. Diante da compreensão de que a criança não podia participar plenamente das práticas sociais e culturais dos adultos — como a linguagem, o aprendizado formal, os gostos e as atividades cotidianas — foi instaurada a necessidade de prepará-la para as exigências do mundo adulto. A formação da criança passou a ser encarada como um processo de gradual adaptação, que envolvia a internalização de regras, a educação moral e a disciplina, a fim de garantir sua transição bem-sucedida para a vida adulta.

Essa mudança de perspectiva, portanto, não se limitou ao campo da educação, mas permeou também as esferas das ciências e da medicina, que passaram a investigar e propor práticas específicas para o cuidado da infância. A preocupação com a higiene e com o desenvolvimento físico e psicológico da criança refletiu a tentativa de formar seres humanos aptos para o exercício das responsabilidades e deveres impostos pela sociedade burguesa que estava se consolidando. A criança, nesse novo paradigma, não era mais um ser apenas condicionado pelos laços familiares e sociais, mas um projeto de futuro a ser cuidadosamente moldado através de intervenções pedagógicas, científicas e morais.

O indivíduo, com sua liberdade, direitos e deveres, passa a ocupar o centro da cena, despertando interesse por tudo que se relaciona com ele: sua saúde, capacidade de trabalho, sua moral, seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua infância (Cirino, 2001, p. 21-22).

Já a partir do século XVII, observou-se uma reconfiguração da concepção de infância, com a criança sendo identificada de maneira mais distinta e precisa. Este processo foi impulsionado, em grande parte, pela crescente necessidade das classes nobre e burguesa de demarcar, de forma visível e socialmente estruturada, a diferença entre crianças e adultos. Uma das formas mais evidentes dessa distinção foi a introdução de vestimentas específicas para crianças, que se afastavam das roupas adultas, estabelecendo uma separação simbólica e prática entre os dois grupos etários. Além disso, a criação e a comercialização de brinquedos e jogos voltados exclusivamente ao público infantil emergiram como uma estratégia para reforçar essa categoria social, atribuindo um caráter lúdico e educativo à infância.

Essa especialização de objetos e práticas direcionados às crianças refletia um movimento mais amplo de proteção e controle social, onde a moralidade infantil se tornava um aspecto central. Havia uma preocupação crescente em garantir que a infância fosse preservada de influências negativas, o que se manifestava em proibições de jogos tidos como prejudiciais ou imorais, enquanto eram incentivados aqueles considerados adequados ao processo de formação moral e educacional das crianças. Essa distinção não era apenas uma questão de comportamento ou de atividades recreativas, mas estava imbricada em um discurso sobre a formação da identidade infantil, onde a educação moral e ética se tornava parte fundamental da socialização e da construção do sujeito.

Emergiu, então, o conceito de um “segundo sentimento da infância”, conforme descrito por Ariès (1973/1981), marcado por influências externas à estrutura familiar tradicional. Esse sentimento, de acordo com o autor, originou-se a partir de fontes como os eclesiásticos, os juristas e um número crescente de moralistas no século XVII, que estavam profundamente preocupados com a disciplina e a racionalidade dos comportamentos. Ariès (Ibid., p. 163) aponta que esse movimento surgiu como uma resposta à crescente necessidade de conformar as práticas sociais às normas rígidas de conduta da época.

Esses educadores e moralistas da Idade Moderna apresentavam um olhar tanto psicológico quanto moral sobre as crianças. Eles as concebiam como seres fragilmente inocentes, ainda imersos em um estado de imaturidade para enfrentar os desafios da vida adulta. Dentro dessa perspectiva, as crianças não eram vistas como indivíduos plenamente capazes de ação racional, mas como seres vulneráveis que necessitavam de proteção, orientação e controle. O foco principal, portanto, era a preservação da pureza infantil e o seu desenvolvimento disciplinado, visando formar cidadãos racionais, comportados e cristãos. Essa visão reflete não apenas as preocupações sociais com o comportamento infantil, mas também uma tentativa de

conformar os mais jovens a um ideal de moralidade e racionalidade que estava em estreita conexão com as demandas do contexto religioso e jurídico da época.

Esses conceitos de infância, pautados pela necessidade de controle e formação de caráter, influenciaram profundamente os modelos educativos que se estabeleceram na modernidade, sendo responsáveis por uma nova compreensão do lugar da criança na sociedade. O olhar de preservação e disciplinamento evidenciava o desejo de construir uma infância que não fosse apenas um período de desenvolvimento físico, mas também uma fase em que as crianças deveriam ser moldadas conforme as expectativas e os valores da sociedade moderna emergente. A relação entre a infância e os agentes educativos, como religiosos e moralistas, portanto, representava uma tentativa de implementar uma ordem racional e moral no seio familiar e social.

A classe burguesa, ao adotar e internalizar determinados valores, passou a priorizar o investimento na educação de seus filhos, o que teve um impacto direto na estrutura e função das instituições escolares. Anteriormente voltadas quase que exclusivamente para a formação dos membros do clero, essas instituições gradualmente se transformaram, assumindo um papel central na educação de crianças e jovens. Esse movimento reflete uma mudança significativa nos processos sociais, uma vez que a escola se consolidou como um ambiente fundamental para a iniciação social dos indivíduos, funcionando como um espaço de transição que marca o passageiro deslocamento da infância para a fase adulta. Essa reconfiguração da educação escolar, inicialmente restrita a círculos eclesiásticos, passou a abarcar um público mais amplo, adaptando-se às necessidades de uma sociedade burguesa em expansão, que enxergava na educação a chave para o progresso individual e coletivo.

A imposição de uma disciplina severa por parte de pais e professores às crianças se tornou uma prática predominante, visando moldar seu comportamento de acordo com normas rígidas. Este processo incluiu a necessidade de controlar suas inclinações e impulsos naturais, os quais eram frequentemente percebidos como obstáculos ao aprendizado e à construção de uma moralidade desejável.

Conforme Postman (1999) observa, "a capacidade de controlar e superar a própria natureza tornou-se uma das características definidoras da idade adulta e, portanto, uma das finalidades essenciais da educação" (p. 61). Esse controle sobre a natureza infantil não se restringia à esfera física, mas também à subjetividade das crianças, sendo visto como fundamental para a sua transição para a adultez. Dessa maneira, inúmeras crianças foram

submetidas a um tipo de educação que visava não apenas a aquisição de saberes acadêmicos, mas principalmente a formação de indivíduos capazes de se ajustar aos parâmetros sociais de conveniência, sendo disciplinadas para administrar tanto os aspectos corporais quanto os psicológicos de sua existência. Essa educação, ao procurar suprimir o que era entendido como o "impulso natural" das crianças, revelou-se um processo de conformação, onde o indivíduo era modelado para se tornar um ser socialmente aceito, submisso às exigências de um mundo que demandava autocontrole e repressão das próprias expressões subjetivas.

### 3. ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL

Sob a influência desse novo contexto moral, foram lançadas as fundações da educação infantil, com um foco intensificado em moldar e transformar a natureza da criança, vista como ingênua, incompleta e suscetível a deformações. Nesse cenário, a ênfase dos esforços educacionais se direcionou para a conformação de um ser que, apesar de sua inocência percebida, era visto como carente de desenvolvimento pleno e, portanto, passível de intervenção e direcionamento. O processo educacional, assim, não se limitava à transmissão de saberes, mas visava principalmente o controle e a formação da moralidade e do comportamento infantil, alinhados aos valores predominantes da sociedade da época. Essa abordagem, centrada na ideia de uma criança incompleta e necessitada de ser “corrigida” ou “completada” pela educação, refletia as crenças da época sobre a natureza humana e sobre a função da escola enquanto instituição social e formadora de futuros cidadãos.

A produção editorial, especialmente no contexto literário infantil, expande-se de maneira a atender às necessidades e interesses da classe burguesa, com uma ênfase particular nas exigências do sistema educacional. Nesse cenário, o livro infantil se torna um meio fundamental para a disseminação de valores morais estabelecidos, bem como de conteúdos considerados formativos e úteis. Assim, o caráter educativo e moralizante da literatura destinada ao público infantojuvenil é estruturado para moldar as mentalidades em conformidade com os preceitos sociais dominantes, muitas vezes vinculados a normas comportamentais e ideológicas próprias da classe média. A função pedagógica e formativa do livro infantil, portanto, transcende a mera transmissão de conhecimento, assumindo o papel de um instrumento ideológico, capaz de reforçar modelos de comportamento e visões de mundo que atendem às demandas da sociedade burguesa e da escola.

Regina Zilberman, ao discutir a função da literatura infantil em seus primórdios, destaca o papel singular que esse gênero assume na educação das crianças, tornando-se relevante por lidar com dois elementos essenciais para a compreensão do real:

Com uma história que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade que a criança não pode perceber por conta própria; com a linguagem, que é o elemento mediador entre as crianças e o mundo, de modo que propicie, por meio da leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura infantil preencherá uma função de conhecimento (Zilberman, 1981, p.126-131).

A influência da disciplina e dos valores pedagógicos exerceu um impacto tão profundo sobre a formação do gênero literário que, mesmo no contexto contemporâneo, a literatura

permanece indissociável de uma dimensão educativa e moralizante. Esse vínculo, consolidado ao longo do tempo, revela a persistência de uma tradição que, apesar das transformações estéticas e conceituais que marcaram a literatura moderna e contemporânea, não conseguiu se desvincular completamente de suas origens. Assim, observa-se que, embora a literatura tenha se expandido em seus horizontes temáticos e estilísticos, ela ainda carrega em muitas de suas manifestações a responsabilidade de inculcar princípios éticos e valores normativos, refletindo uma continuidade de sua função pedagógica na sociedade. Dessa forma, a literatura não apenas se adapta às novas realidades, mas também mantém, em algumas vertentes, um compromisso com a formação moral e com a transmissão de saberes, seja de forma explícita ou implícita.

Walter Benjamin, entusiasta das ilustrações e dos livros infantis, associa a criança à figura do colecionador, distante do mundo ordenado e classificado dos especialistas. Para ele, a relação da criança com um livro vai além das convenções de disciplina e moral, pois, como afirmou em “Criança Lendo”:

para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais de perto que o adulto. É indivisivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está toda coberta pela neve do lido (Benjamin, 1987).

#### 4. ERA UMA VEZ...

A literatura, em sua essência narrativa, sempre começa com uma promessa: a de envolver o leitor em uma história que é, ao mesmo tempo, dele e de um outro. Nesse espaço simbólico, o leitor não é apenas um espectador passivo; ele assume o papel de um cocriador, ressignificando a narrativa de acordo com suas vivências, suas emoções e sua compreensão do mundo. Ao mergulhar em uma história, abre-se um universo de possibilidades em que o texto deixa de ser apenas uma obra estática e torna-se um diálogo dinâmico e vivo entre autor e leitor. Assim como a criança descrita por Walter Benjamin, que se entrega ao livro com curiosidade e paixão, cada leitura é um ato único de absorção e recriação, movido por escolhas e sentimentos que nem sempre são conscientes, mas que deixam marcas profundas no imaginário e na construção do sujeito.

O ensinamento que emerge de uma história – seja ético, emocional ou simbólico – não é um objeto fixo ou algo pré-definido a ser absorvido de forma homogênea por todos os leitores. Ele é, antes, uma experiência pessoal, moldada pela sensibilidade e pela bagagem única de quem lê. A literatura, nesse sentido, é uma abertura para múltiplas interpretações, uma janela que permite enxergar diferentes realidades e possibilidades. Cada leitor carrega consigo a chance de transformar a narrativa em algo singular, recriando-a de acordo com suas vivências e inquietações. Essa riqueza é particularmente evidente na literatura infantil, cuja simplicidade aparente esconde camadas de significados que podem ressoar tanto com crianças quanto com adultos.

Nesse contexto, é essencial diferenciar a literatura infantil dos textos didáticos que, embora compartilhem o mesmo público-alvo, possuem finalidades distintas. Enquanto os textos didáticos seguem uma estrutura rígida, orientada para a transmissão de conteúdos formais e objetivos educacionais, a literatura infantil transcende essa funcionalidade. Ela não se limita a ensinar; ela convida a experimentar, a imaginar, a navegar por territórios simbólicos e emocionais onde as lições são menos prescritas e mais sentidas. Um livro infantil não impõe respostas, mas abre trilhas, permitindo que cada leitor encontre o seu próprio caminho. Essa liberdade interpretativa é um dos maiores méritos da literatura infantil, pois respeita a autonomia e a criatividade da criança, promovendo uma relação mais profunda e significativa com a leitura.

Como argumentam Diana Corso e Mario Corso (2006), a relação com a fantasia é uma característica intrínseca à infância, estabelecendo-se desde os primeiros anos de vida. A

fantasia, alimentada pela ficção, não é um mero adorno ou passatempo infantil, mas um elemento essencial para o desenvolvimento do imaginário e da subjetividade. Para esses autores, é impossível conceber a infância sem a presença de elementos ficcionais, pois é por meio deles que a criança aprende a interpretar o mundo e a si mesma. Nesse sentido, a preservação da tradição dos contos de fadas e de outras histórias fantasiosas vai muito além do entretenimento; trata-se de uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento psicológico e emocional.

Bruno Bettelheim (2007), em sua análise sobre os contos de fadas, reforça essa perspectiva ao destacar o papel crucial dessas narrativas no desenvolvimento da personalidade infantil. Mais do que oferecer diversão ou distração, essas histórias funcionam como um espelho para as crianças, refletindo seus medos, desejos e aspirações. Ao mesmo tempo, elas proporcionam um espaço seguro para explorar questões complexas, como a busca por identidade e o enfrentamento de adversidades. Os contos de fadas sugerem que, apesar das dificuldades e desafios, é possível alcançar uma vida plena e satisfatória, desde que o indivíduo esteja disposto a enfrentar os riscos e as lutas necessárias para conquistar sua própria identidade. Assim, esses textos não apenas formam, mas também transformam seus leitores, ajudando-os a crescer, a refletir e a imaginar novos futuros.

A literatura infantil, portanto, cumpre um papel que vai além do entretenimento ou da instrução. Ela é um espaço de liberdade, descoberta e conexão, onde leitores de todas as idades podem encontrar não apenas histórias, mas também a si mesmos. Ao oferecer mundos simbólicos ricos em significados, ela nos ensina que o "era uma vez" não é apenas um início, mas uma promessa de transformação e maravilamento que pode nos acompanhar por toda a vida.

## 5. O SENTIR INFANTIL

Em sua obra *Histórias Contadas pelo Bicho-Papão*, Luciana Salles diz: “Se a arte, e entre suas muitas formas a literatura, é capaz de libertar a humanidade, é premente que a literatura infantil seja capaz de libertar a infância.” (p. 19)

Contudo, a sua influência não se limita apenas ao universo infantil; ela tem o potencial de atravessar gerações e encontrar ressonância também no adulto. Embora tradicionalmente associada ao público jovem, a literatura infantil possui uma capacidade única de abordar temas universais de forma simples e profunda, criando uma ponte entre diferentes momentos da vida. É essa simplicidade que permite ao adulto não apenas compreender a infância, mas também identificar-se com ela, revisitando um espaço de sensibilidade muitas vezes adormecido pelas exigências da vida adulta.

Essa identificação, muitas vezes subestimada, surge quando o adulto lê essas narrativas com a mesma disposição de um leitor criança: com o coração aberto e a curiosidade desarmada. Essa postura permite que o texto revele suas camadas mais sutis, tocando emoções e memórias que, embora antigas, ainda ressoam com força no presente.

Nas páginas da literatura infantil, o adulto encontra temas que ecoam as questões universais da existência humana, como o sentido da vida, os dilemas éticos, as relações afetivas e as batalhas internas que todos enfrentam em algum momento. Mais do que um simples retorno nostálgico à infância, essas histórias oferecem ao leitor adulto a oportunidade de visitar e ressignificar suas próprias experiências. É nesse processo que ele encontra respostas, reflexões e até conforto, em emoções descritas de maneira simples, mas imensamente profundas e verdadeiras.

Na obra *Problemas da Literatura Infantil*, Cecília Meirelles divide a literatura infantil em quatro casos:

1º caso: redação escrita das tradições orais

2º caso: livros escritos para uma determinada criança que passam ao uso geral

3º caso: livros não escritos para crianças, mas lidos e amados por elas

4º caso: livros escritos para crianças

No entanto, eu acredito que seria viável a alocação de um novo:

5º caso: livros de autores que não sabem escrever para crianças, mas tentam.

A busca por um retorno ao sentir infantil, desprovido das limitações e racionalizações impostas pela vida adulta, inscreve o autor na magia própria da literatura infantil. Nesse contexto, Valter Hugo Mãe se destaca como um dos maiores exemplos dessa busca, pois sua escrita não apenas acessa, mas também celebra o universo simbólico e emocional da infância, resgatando a pureza e a intensidade do olhar infantil, sem deixar de refletir as complexidades da experiência humana.

## 6. O OUTRO EM MIM

Só os lábios do outro posso tocar com meus lábios, só no outro eu posso pousar as mãos, erguer-me ativamente sobre ele, afagando-o todo por completo, o corpo e a alma que há nele, em todos os momentos da sua existência. Nada disso me é dado vivenciar comigo, e aqui a questão não está apenas na impossibilidade física, mas na falsidade volitivo-emocional de direcionar esses atos para si mesmo (Bakhtin, 2011, p. 39).

A abordagem de Bakhtin vai além da ideia de alteridade e é profundamente marcada pela presença da poesia. No livro *Estética da criação verbal*, sua reflexão ultrapassa os limites da teoria literária, transformando-se em uma filosofia de existência. Para Bakhtin, a interação entre o eu e o outro é indispensável para que haja diálogo e amor autêntico entre pessoas reais. Nossa percepção de nós mesmos nunca é completa sem a perspectiva de um olhar externo. O movimento ético-estético defendido pelo autor propõe que nos desloquemos de nosso próprio ponto de vista para nos envolvermos na visão do outro, retornando enriquecidos pela transgressão e pela visão ampliada que nos tornam mais plenos.

Quando pensamos em como o outro nos afeta, não podemos mais ter a certeza se somos um ou o outro. É como se fôssemos desconhecidos para nós mesmos. Esse outro que está fora de nós e que, a partir do nosso contato com ele, passa a fazer parte do nosso eu, integrará mais um outro a nós, que não conhecemos a princípio.

No século XIX, o avanço das investigações científicas sobre a natureza interna do ser humano, aliado ao ambiente intelectual e cultural favorecido pelo romantismo, foi fundamental para a criação de novas formas de expressão literária. O romantismo, com sua valorização do subjetivo e da exploração das profundezas da experiência humana, promoveu o reconhecimento de outras dimensões da percepção, como o inconsciente e o imaginário. Esse clima de questionamento e descoberta contribuiu significativamente para o surgimento de narrativas que incorporavam a figura do duplo, refletindo sobre os conflitos internos, as divisões da identidade e as complexidades psicológicas que emergiam à medida que a ciência começava a desvelar aspectos antes não compreendidos da mente humana. Assim, o duplo passou a ser um elemento central nas histórias, simbolizando as tensões entre a razão e a emoção, o bem e o mal, e os diferentes aspectos da personalidade humana.

Esses elementos ressoam diretamente na maneira como percebemos a alteridade, não apenas como uma oposição entre eu e o outro, mas como uma coexistência interdependente. Na perspectiva bakhtiniana, o duplo não é apenas uma metáfora para conflitos internos, mas também uma alegoria para a inevitabilidade do diálogo com o outro (Bakhtin, 1992). O eu só

se constrói plenamente quando colocado em relação ao outro, seja no âmbito psicológico, seja no narrativo.

Essa noção ecoa as reflexões de Valter Hugo Mãe em sua obra infanto-juvenil *O Paraíso São Os Outros*, onde a narradora declara: “O amor é um sentimento que não obedece nem se garante. Precisa de sorte e, depois, de empenho. Precisa de respeito. (...) Ninguém pode ser esquecido.” (p. 26). A construção do amor, assim como a formação da identidade, exige um constante movimento de interação e comprometimento, reforçando a ideia de que a alteridade não é estática, mas um processo dinâmico e contínuo.

Além disso, a visão sobre o outro transcende as relações humanas, abrangendo também a interação com o mundo natural. A narradora de *O Paraíso São Os Outros* revela essa perspectiva ao afirmar: “Os bichos só são feios se não entendermos seus padrões de beleza. Um pouco como as pessoas. Ser feio é complexo e pode ser apenas um problema de quem observa.” (p. 13). Essa reflexão não apenas redefine conceitos estéticos, mas também amplia o entendimento de alteridade, ao evidenciar que a beleza – ou a falta dela – reside mais no olhar do observador do que no observado. A postura sugerida é de empatia, um exercício de descentramento que se estende para além do universo humano, exigindo uma abertura para compreender o valor intrínseco e a singularidade de todas as formas de vida.

Essa postura dialoga com a ideia de que a aceitação do outro começa com a aceitação de si mesmo. A narradora, ao se comparar a um caracol que carrega sua própria casa, utiliza a metáfora para expressar a autossuficiência e a reconciliação interna. Ao nos vermos como portadores de nosso próprio espaço e identidade, podemos melhor compreender e acolher as diferenças externas. Essa visão ressalta que a construção de relações significativas, tanto com o outro humano quanto com o mundo ao redor, exige uma harmonia interna capaz de acolher a diversidade sem julgamento.

Ao aproximar essa ideia de uma perspectiva existencialista, podemos recorrer a Sartre, que defende que o homem não é apenas responsável por si mesmo, mas também por construir um mundo no qual todos possam coexistir autenticamente (Sartre, 1998). O deslocamento do próprio ponto de vista, como propõe a narradora, reflete esse compromisso ético de reconhecer e respeitar a existência e a essência de cada ser. Na relação com os animais, esse movimento se traduz em entender suas "casas", suas naturezas próprias, e assim encontrar uma forma de pertencimento que transcende as barreiras da espécie, unindo todos em uma rede de coexistência interdependente.

No entanto, a observação do outro ultrapassa a mera compreensão ou aceitação passiva. Valter Hugo Mãe constrói, em sua obra, a ideia de que o amor e a convivência requerem um olhar ativo, comprometido e constante. Quando a narradora afirma que “gostarmos de alguém, mesmo quando estamos parados durante o tempo de dormir, é como fazer prédios ou cozinhar para mesas de mil lugares” (p. 9), ela ressignifica o amor como uma prática cotidiana e laboriosa. Essa metáfora nos remete à ideia de que amar não é um estado passivo, mas um movimento contínuo de construção, exigindo esforço, dedicação e cuidado.

O amor, para a narradora, não se limita a grandes gestos ou momentos marcantes, mas se manifesta na atenção ao outro e na valorização de sua presença. Isso é reforçado em sua prática de criar listas com os nomes de suas “pessoas importantes” (p. 26), um exercício simples, mas profundamente significativo. Essas listas representam a tentativa de manter vivas as conexões afetivas, mesmo quando a interação direta não é possível. Aqui, a memória e a atenção tornam-se formas de presença, ecoando a noção de que o vínculo humano vai além do espaço físico ou do tempo imediato.

Essa abordagem ativa do amor e da convivência pode ser lida à luz das reflexões de Jean-Paul Sartre, para quem a existência autêntica só é possível em relação ao outro. Sartre argumenta que o "outro" não é apenas uma figura passiva em nossa percepção, mas um agente que nos desafia a sermos responsáveis e a nos engajarmos na construção de relações significativas (Sartre, 1946).

Outro aspecto essencial na relação com o outro reside no desejo profundo de imaginar e compreender a vida alheia. A narradora expressa: “Imagino a vida dos outros. Não é por cobiça. É por vontade que dá certo.” (p. 31). Essa imaginação, longe de ser motivada por inveja ou uma busca por comparação, reflete um impulso genuíno de conexão, uma tentativa de preencher as lacunas que a distância interpessoal cria. Ao fazer isso, a narradora se engaja em um movimento ético-estético descrito por Bakhtin, no qual há o deslocamento do próprio ponto de vista para se apropriar, ainda que parcialmente, do olhar do outro (Bakhtine, 2003). Essa atitude traduz uma abertura para o diálogo e a compreensão, pilares da convivência humana.

Para a narradora, a felicidade dos outros não é apenas algo a ser observado, mas também uma fonte de inspiração. Ela declara: “Acho que invento a felicidade para compor todas as coisas e não haver preocupações desnecessárias.” (p. 31). Essa invenção de felicidade revela um ato de generosidade imaginativa, em que o eu não apenas reconhece a existência do outro, mas também projeta sobre ele uma narrativa de bem-estar. Essa capacidade de "inventar" a

felicidade do outro é, por si só, um exercício de alteridade e empatia, que expande os limites da experiência individual.

Esse desejo de compreender e imaginar a vida do outro também pode ser lido como um reflexo da vontade de encontrar sentido na coexistência. Ao projetar felicidade no outro, a narradora constrói um espaço mental de acolhimento e esperança, onde as preocupações do cotidiano são suavizadas pela crença na possibilidade de harmonia. Esse movimento não apenas reafirma a importância do outro na construção da subjetividade, mas também evidencia a dimensão estética da convivência, em que a imaginação desempenha um papel central na criação de laços afetivos e no fortalecimento da empatia.

Por fim, a interação entre o eu e o outro revela uma dimensão essencial para a existência humana: a necessidade de pertencimento. A afirmação “A nossa felicidade depende de alguém. Eu compreendo bem.” (p. 34) encapsula a ideia de que as relações interpessoais constituem a base do sentido da vida. Para a narradora, o outro não é apenas uma companhia, mas um elemento indispensável para a plenitude emocional e existencial. A solidão, por outro lado, é vista como um estado de perda desse sentido, como expressa ao dizer que “na solidão só vale a pena tentar encontrar alguém. O resto é tristeza.” (p. 38). Essas reflexões destacam o papel crucial do outro na configuração da subjetividade e no preenchimento das lacunas afetivas que caracterizam a condição humana.

Essa visão dialoga diretamente com a proposta bakhtiniana de que a identidade só se concretiza na relação com o outro. Para Bakhtin, o eu nunca é plenamente autossuficiente, sendo sempre atravessado pela presença do outro, que enriquece, desafia e transforma sua percepção de si mesmo e do mundo (Bakhtin, 2011). O amor, nesse sentido, surge como uma força de ligação, uma prática contínua que exige diálogo, empatia e compromisso. Na literatura de Valter Hugo Mãe, essa dimensão relacional é explorada como um elemento central da existência, tanto no nível das interações humanas quanto na relação com o mundo natural.

Além disso, a literatura, ao se transformar em um espaço privilegiado para refletir sobre o diálogo e a coexistência, assume uma função essencialmente ética e estética. Ela permite que o leitor experimente a alteridade de forma simbólica, proporcionando um encontro entre diferentes perspectivas e realidades. Nas palavras da narradora, “mães, pais, filhos, outra família e amigos, todas as pessoas são a felicidade de alguém, porque a solidão é uma perda de sentido que faz pouca coisa valer a pena” (p. 38). Essa visão resgata a importância de cada

relação, reconhecendo que o sentido da vida está intrinsecamente ligado às conexões que construímos e mantemos ao longo dela.

A interação entre o eu e o outro, ao mesmo tempo em que é desafiadora, é profundamente enriquecedora. A literatura, ao explorar essas conexões, não apenas reflete sobre a condição humana, mas também aponta caminhos para sua superação. Por meio do diálogo, do amor e da empatia, ela nos convida a transcender nossas limitações individuais e a encontrar, no outro, o complemento necessário para nossa humanidade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurou-se evidenciar como a literatura infantil transcende as fronteiras etárias, proporcionando experiências estéticas e filosóficas que dialogam tanto com as crianças quanto com os adultos. A análise de *O Paraíso São Os Outros*, de Valter Hugo Mãe, mostrou que a construção da alteridade e a sensibilidade da narradora infantil criam um espaço fértil para reflexões existenciais. Fundamentada nas contribuições de Bakhtin sobre a alteridade e o amor, a pesquisa explorou como a relação entre o "eu" e o "outro" é mediada por um olhar inocente e, ao mesmo tempo, carregado de profundidade. A obra se configura como um convite à empatia e à valorização do outro, demonstrando que a literatura infantil, quando tratada em sua essência, pode alcançar níveis de significação que ultrapassam a barreira da idade e se tornam universais.

Além disso, ao revisitar a concepção histórica da infância e as origens da literatura infantil, destacamos a transformação da visão da criança como um ser em formação para um sujeito pleno, cujas vivências e percepções carregam autenticidade e valor. Essa perspectiva enriquece a ideia de que a literatura infantil não apenas ensina, mas também provoca e amplia horizontes, sendo capaz de ressoar com leitores de diferentes faixas etárias. Assim, a obra analisada, ao entrelaçar temas como amor, identidade e alteridade, reitera a potência da literatura infantil em oferecer uma experiência estética que transcende o mero entretenimento, alcançando um papel transformador e reflexivo tanto para os jovens quanto para os adultos que nela se aventuram.

Essa dualidade — de ser ao mesmo tempo simples e profunda, infantil e adulta — reflete a própria essência da literatura enquanto arte. Em suma, a análise realizada reafirma que obras como *O Paraíso São Os Outros* possuem uma singularidade que não apenas reforça o valor da literatura infantil no âmbito acadêmico, mas também celebra sua capacidade de tocar os mais variados públicos, transformando o ato de ler em uma ponte para o entendimento humano.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. (1973) **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BAJTÍN, Mijaíl. **Ponencias y conferencias en los apuntes tomados por L.V. Pumpianski [1924, em russo]. Introducción, edición y notas de N. I. Nikolaev**. In: *Bajtin kak fi losof [Bajtin como fi lósofo]*. Ed. L.A. Gogotishvili y P.S. Gurevich. Moscou: Nauka, 1992

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTINE, Mikhaïl. **Pour une philosophie de l'acte, préface de S." Bocharov, annotations de S. Averintsev**, trad. Par G. Capogna Bardet, Paris, L'âge d'homme (2003).

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: rua de mão-única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRUEGEL, Pieter. **Children's Games**. 1560.

CANTON, Kátia. **Os contos de fada e a arte**. São Paulo: Prumo, 2009.

CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. *Porto Alegre: Polifonia* (2020): 7-28.

FREUD, Sigmund. **O Infamiliar [Das Unheimliche]** – Edição comemorativa bilíngue (1919-2019): Seguido de O homem da areia de E. T. A. Hoffmann. Minas Gerais: Autêntica, 2019.

JARDIM, Mara. **Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil**. In: SARAIVA, Juracy (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 75-79.

LEÃO, Maria Eloisa do Amaral; GUIMARÃES, Danilo Silva. **Perspectiva poética da alteridade: diálogos entre Rimbaud e Bakhtin**. *Fractal: Revista de Psicologia, Niterói*, v. 33, n. 1, p. 2-11, jan./abr. 2021.

MÃE, Valter Hugo. **O Paraíso São Os Outros**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MEIRELLES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Morgenstern, Aliyah. "The other's voice in the co-construction of self-reference in the dialogic child." *Bakhtiniana: Revista de Estudos Do Discurso* 16 (2020): 63-87.

OTTAVI, Dominique. **Mythe et altérité enfantine**. Le Télémaque, n. 2, p. 33-42, 2011.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural**. In: Educação e Pesquisa, v. 36, nº 2, p. 631- 643, maio/ago. 2010.

SALLES, Luciana. **Histórias Contadas Pelo Bicho-Papão: Oscar Wilde, João do Rio e Horácio Quiroga para crianças**. São Paulo: Porto de Idéias, 2009.

SANTOS, Vinícius dos. **Alteridade e alienação : os impasses da intersubjetividade na filosofia de Sartre -- São Carlos : UFSCar**, 2014.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução: Paulo Perdigão. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 782

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. **Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea**. Psicologia em Revista. Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância e Literatura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

VALAS, P. **O que é uma criança?** In: A criança no discurso analítico. Organização: Judith Miller, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991, p.141- 146.

ZILBERMAN, Regina. **“Literatura infantil e ensino”**. Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, fev 1981, 3 (8), pp. 119-44.

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