



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

NATÁLIA OLIVEIRA E SILVA

LITERATURA JUVENIL, DITADURA E ENSINO: o testemunho ficcional em Clarice,
de Roger Mello

GOIÂNIA - GO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Natália Oliveira e Silva

3. Título do trabalho

LITERATURA JUVENIL, DITADURA E ENSINO: o testemunho ficcional em Clarice, de Roger Mello

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ferraz De Paula, Professor do Magistério Superior**, em 21/05/2026, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Oliveira E Silva, Discente**, em 21/05/2026, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6210055** e o código CRC **F95A2266**.

Referência: Processo nº 23070.006582/2026-57

SEI nº 6210055

NATÁLIA OLIVEIRA E SILVA

**LITERATURA JUVENIL, DITADURA E ENSINO: o testemunho ficcional em Clarice,
de Roger Mello**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Literários L.p. 3:
Literatura, História e Sociedade

Orientador(a): Dr. Marcelo Ferraz de Paula

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Natália Oliveira e
LITERATURA JUVENIL, DITADURA E ENSINO [Manuscrito]: o
testemunho ficcional em Clarice, de Roger Mello / Natália Oliveira e Silva. - 2026.
CXXXIX, 139 f.: il. 2026

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ferraz de Paula
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.
Ilustrações.
Bibliografia.
Inclui: lista de figuras.

1. Testemunho. 2. Literatura Juvenil. 3. Ensino de Literatura. 4. Ditadura.
5. Roger Mello.

I. Paula, Marcelo Ferraz de , orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 22 da sessão de Defesa de Dissertação de Natália Oliveira e Silva, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Literários.

Aos trinta dias do mês de março do ano de dois mil e vinte seis, a partir das 14h30 , na sala 79 da Faculdade de Letras , realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “LITERATURA JUVENIL, DITADURA E ENSINO: o testemunho ficcional em Clarice, de Roger Mello”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Marcelo Ferraz de Paula (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Mariana Passos Ramalhete (Universidade Federal do Espírito Santo), membro titular externo; cuja participação ocorreu através de videoconferência e Professora Doutora Renata Rocha Ribeiro (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Marcelo Ferraz de Paula, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Passos Ramalhete, Usuário Externo**, em 19/05/2026, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Rocha Ribeiro, Professora do Magistério Superior**, em 19/05/2026, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ferraz De Paula, Professor do Magistério Superior**, em 19/05/2026, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6203842** e o código CRC **B8132CB5**.

Referência: Processo nº 23070.006582/2026-57

SEI nº 6203842

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Eleudia e Antônio, por sempre me incentivarem, desde a juventude, a sonhar com a licenciatura, mesmo em meio às dificuldades, e por me encorajarem a seguir também o caminho da pós-graduação. À minha mãe, agradeço de modo ainda mais especial, por ser exemplo de professora dedicada e criativa, com quem tive a felicidade de aprender não só sobre a docência, mas sobre responsabilidade e sensibilidade.

À minha tia Ênia, professora de português, que dedicou integralmente a sua trajetória ao ensino público, sendo desde a infância, uma fonte de inspiração. Ao meu tio Lacordaire Vieira, mestre em Letras e linguística e escritor, por representar para mim uma referência de sabedoria e superação. Embora já não esteja fisicamente presente, sigo grata pelos diálogos que continuo a construir por meio de suas anotações nas margens de seus livros antigos.

Ao meu querido, André Luiz, companheiro de vida, formação e profissão, pelas conversas longas, pelas trocas de experiências, pelos conselhos valiosos e pelas indignações compartilhadas diante das estruturas pedagógicas e sociais, que tantas vezes, nos desafiam. Da mesma forma, agradeço às minhas amigas e aos meus amigos de profissão, com quem compartilho o cotidiano da docência; é na troca e na escuta que nos apoiamos mutuamente, reconhecendo que o trabalho docente se sustenta pela colaboração e solidariedade.

Registro também minha gratidão aos professores que marcaram a minha trajetória na educação básica, especialmente aos meus professores de história, Alessandro Silva e Fernando Santos, e à minha professora de literatura, Ana Luiza Macedo, por terem contribuído de maneira decisiva e inspiradora para a minha formação humana e intelectual.

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, professor Marcelo Ferraz, pelo acolhimento, pela escuta e pela prontidão ao longo desses dois anos, dedicando tempo e cuidado à leitura da minha escrita e ao amadurecimento da minha dissertação.

Sou imensamente grata à professora Mariana Ramallete, pelas contribuições essenciais em todas as etapas do trabalho e pelas leituras generosamente compartilhadas. De igual modo, sou grata à professora Renata Ribeiro, com quem tive a oportunidade de aprender a partir de leituras propostas e debates desenvolvidos em sua disciplina, os quais contribuíram de maneira significativa para o aprofundamento do meu estudo.

Por fim, agradeço aos meus alunos, que me constituem professora todos os dias. Neles encontro meu maior desafio e, ao mesmo tempo, uma grande alegria: aprender juntos, acompanhar seus processos e contribuir para que cresçam como sujeitos críticos, humanos e transformadores.

RESUMO

Este trabalho investiga a literatura de testemunho juvenil sobre a ditadura militar brasileira, refletindo sobre a sua elaboração estética, ética e política, bem como sobre as suas contribuições para a formação leitora no contexto da educação básica. Para isso, parte-se da compreensão de que a literatura de testemunho, por narrar experiências que são marcadas pela violência de Estado, pela censura e pelo silenciamento, constrói-se como um espaço de resistência ao apagamento do passado autoritário. Nesse contexto, analisa-se o romance juvenil *Clarice* (2018), de Roger Mello, obra que constrói um testemunho ficcional a partir do olhar de uma jovem narradora, cuja composição literária é marcada pela fragmentação e pelos silêncios articulados no texto verbal e na ilustração. A pesquisa fundamenta-se teoricamente nos estudos sobre literatura de testemunho, mobilizando autores como Seligmann-Silva (2008), Adorno (2015) e Gagnebin (2006), além de dialogar com reflexões sobre a infância, a narração e o dever de memória, especialmente a partir de Sarmiento-Pantoja (2012; 2018) e Vieira (2016). A obra *Clarice* é examinada em diálogo com a sua fortuna crítica, destacando-se os estudos de Souza; Carvalho (2021), Brites (2022), Cruvinel; Melo (2025), de modo a situá-la no campo da literatura de testemunho e das narrativas juvenis contemporâneas. A análise considera aspectos formais e composicionais, como o projeto gráfico, as ilustrações, a fragmentação narrativa, a metalinguagem e o protagonismo juvenil. No campo do ensino de literatura, o trabalho problematiza concepções pedagógicas que instrumentalizam a literatura, discutindo aspectos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em diálogo com autores como Zilberman (2009), Mendes (2023) e Cechinel (2019), bem como os impactos do controle curricular e os desafios impostos por contextos de censura e disputas de memória. Como contribuição conceitual, a pesquisa propõe a noção de literatura de testemunho juvenil, entendida como uma elaboração de memória articulada em estratégias narrativas, comprometida com o jovem leitor, mas sem funcionar como simplificadora da realidade. No desdobramento metodológico, foi elaborada uma proposta teórica de oficina de leitura do livro *Clarice*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental II, concebida como um caminho possível de mediação da leitura literária da obra. Assim, o estudo reafirma a literatura de testemunho juvenil como um caminho para a formação de leitores críticos, sensíveis e comprometidos com a memória, com a democracia e com os direitos humanos.

Palavras-chave: Testemunho. Literatura Juvenil. Ensino de literatura. Ditadura. Roger Mello.

ABSTRACT

This study investigates youth testimonial literature concerning the Brazilian military dictatorship, reflecting on its aesthetic, ethical, and political elaboration, as well as its contributions to reader formation within the context of basic education. It is grounded in the understanding that testimonial literature, by narrating experiences marked by state violence, censorship, and silencing, constitutes a space of resistance against the erasure of an authoritarian past. Within this framework, the research analyzes the young adult novel *Clarice* (2018), by Roger Mello, a work that constructs a fictional testimony through the perspective of a young narrator, whose literary composition is characterized by fragmentation and silences articulated through both verbal text and illustration. The study is theoretically based on scholarship in testimonial literature, drawing on authors such as Seligmann-Silva (2008), Adorno (2015), and Gagnebin (2006), while also engaging with reflections on childhood, narration, and the duty of memory, particularly from Sarmiento-Pantoja (2012; 2018) and Vieira (2016). The novel *Clarice* is examined in dialogue with its critical reception, including studies by Souza and Carvalho (2021), Brites (2022), and Cruvinel and Melo (2025), situating it within the field of testimonial literature and contemporary youth narratives. The analysis considers formal and compositional aspects such as graphic design, illustrations, narrative fragmentation, metafiction, and youth protagonism. In the field of literature teaching, the study problematizes pedagogical approaches that instrumentalize literature, discussing aspects of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), in dialogue with authors such as Zilberman (2009), Mendes (2023), and Cechinel (2019), as well as the impacts of curricular control and the challenges posed by contexts of censorship and memory disputes. As a conceptual contribution, the research proposes the notion of youth testimonial literature, understood as a form of memory elaboration articulated through narrative strategies, committed to the young reader without simplifying reality. Methodologically, the study also presents a theoretical proposal for a reading workshop based on *Clarice*, designed for the final years of lower secondary education, conceived as a possible pathway for mediating literary reading. Thus, the study reaffirms youth testimonial literature as a means of fostering critical, sensitive readers committed to memory, democracy, and human rights.

Keywords: Testimony. Youth Literature. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Transcrito do livro “A legião estrangeira”.....	25
Figura 2 - Nos começos de Brasília. Jornal do Brasil	25
Figura 3 - Primeira capa do livro <i>Clarice</i>	33
Figura 4 - Contra capa do livro Clarice	33
Figura 5 - Mosaico da folha de rosto	36
Figura 6 - Menina coberta de mosaicos.....	36
Figura 7 - Uma bola de mosaico – mundo – no espaço.....	36
Figura 8 - Nave espacial flutuando em cima de um livro.....	41
Figura 9 - Ilustração do dragão.....	45
Figura 10 - Mãos de criança puxando o carrossel	46
Figura 11 - Dragão voando dando continuidade ao fio do carrossel.....	46
Figura 12 - <i>O impossível</i> (1945), escultura em bronze de Maria Martins.....	47
Figura 13 - Corpo sentado segurando objetos dentro da redoma de vidro	49
Figura 14 - Corpo sentado, com destaque para o encontro entre o rosto e o objeto que está em suas mãos em laranja.	49
Figura 15 - Rosto com número	51
Figura 16 - Rosto com número	51
Figura 17 - Chapeuzinho vermelho em cima do Lobo Guará	118
Figura 18 - Homem atirado no lado	118
Figura 19 - Barquinho velejando em cima de uma nuvem de traços embaraçados e uma árvore de papel.....	119
Figura 20 - Mulher organizando livros.....	119
Figura 21 - Espaço abandonado com folhas de papel jogadas	119
Figura 22 - Menina sendo levantada por uma mão gigante.....	120
Figura 23 - Menina coberta por mosaicos	120
Figura 24 - Duas pessoas cobertas por mosaicos. Embaixo uma mão segurando na janela do carro.....	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1- ENTRE DRAGÕES E MEMÓRIAS: CLARICE, TESTEMUNHO E LITERATURA JUVENIL.....	14
1.1 Abocanhando cada livro como um peixe abocanha o silêncio: testemunho e contextos	14
1.2 Clarice Clarice Clarice, meu nome assim repetido vai ficando longe de mim: Clarice em <i>Clarice</i>	22
1.3 E livros não têm imagens? A narrativa visual.....	29
1.4 Todo dragão cospe fogo? A imaginação e memória.....	37
1.5 O lago engole livro como uma boca gigante: literatura de testemunho juvenil.....	54
1.6 Atiramos livros de cima da ponte, desde quando? Elaboração do testemunho juvenil em clarice	62
CAPÍTULO 2: ENTRE DIRETRIZES E SILÊNCIOS: LITERATURA DE TESTEMUNHO NA BNCC E A PRÁTICA DOCENTE.....	76
2.1 Quando os adultos chegam ao ponto de amarrar livros com pedras, falam coisas sem sentido: aspectos gerais da BNCC	76
2.2 Eu sempre soube que a trama dos galhos lá no fundo eram tripas de uma boca que engole livros: literatura d(e) testemunho na BNCC.....	81
2.3 Os livros (ainda) atirados de cima da ponte: censura ao texto literário e os desafios da prática docente para a literatura de testemunho	92
CAPÍTULO 3 – ENTRE MANUAIS E MEMÓRIAS: QUANDO AS CAPAS PODEM EXISTIR.....	101
3.1 Pedras e livros agora parecem fazer parte de um mesmo mundo, não sei: análise do manual do professor.....	101
3.2 Proposta de oficina literária para leitura do livro Clarice, de Roger Mello	116
3.3 Sequência de encontros da oficina	117
3.3.1 Encontro 01: leitura de imagens	116
3.3.2 Encontro 02: Ditadura Militar.....	121
3.3.3 Encontro 03: Testemunho	122
3.3.4 Encontro 04: início da leitura do livro	123
3.3.5 Encontro 05: A autora Clarice Lispector	123
3.3.6 Encontro 06: Leitura do livro.....	124
3.3.7 Encontro 07: Leitura do livro.....	124

3.3.8 Encontro 08: Leitura do livro.....	125
3.3.9 Encontro 09: “Uma memória que não vivi, mas agora carrego”	125
3.3.10 Encontro 10: As capas agora podem existir.....	126
NO MAIS, AS COISAS FICAM ASSIM SEM MUITA EXPLICAÇÃO NO MUNDO DOS	
LIVROS AFUNDADOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

No Brasil, a ditadura militar teve início com o golpe de 1964, que resultou na deposição do presidente eleito João Goulart, sob o pretexto de livrar o país de uma suposta ameaça comunista, e se estendeu até 1985. Durante esse período, houve graves repressões à oposição, além de atos ilegais de tortura e violações dos direitos humanos. Ainda hoje, esse passado permanece repleto de lacunas documentais e narrativas. Nesse contexto, a literatura, ao lado da historiografia, desempenha um papel crucial: iluminar as narrativas apagadas, dar voz ao testemunho daqueles que vivenciaram as atrocidades e manter viva a memória daqueles que, em luta pela liberdade, continuam desaparecidos.

Segundo o historiador Marcos Napolitano (2014), em *1964: história do Regime Militar Brasileiro*, o golpe de 1964 foi resultado “[...] de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais” (Napolitano, 2014, p. 13). Compreendendo o contexto que resultou em um período tão obscuro da história brasileira, torna-se evidente que o processo de prevenção à repetição desses eventos é uma responsabilidade social fundamental. Isso se faz ainda mais urgente quando, nos dias de hoje, há quem distorça o passado e clame por intervenções antidemocráticas.

O período ditatorial no Brasil não foi um evento isolado, e sim parte de um processo que também se desencadeou em vários outros países da América Latina, como Chile, Paraguai e Argentina, conforme aponta o livro *Direito à Verdade e à Memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos*, publicado em 2007. Além disso, o livro destaca que “[...] ao longo dos 21 anos de regime de exceção, em nenhum momento a sociedade brasileira deixou de manifestar seu sentimento de oposição, pelos mais diversos canais e com diferentes níveis de força” (Brasil, 2007, p. 23). Assim, conclui-se que os opositores ao regime tiveram uma luta ativa pela liberdade e pela democracia, seja de forma armada ou por meio da resistência civil, incluindo produção cultural.

Compreendendo a importância da manutenção da memória daqueles que sofreram com a opressão e a violência do regime, a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos dedicou-se, durante anos, ao levantamento de casos de mortes e desaparecimentos de opositores. Nesse sentido, o documento publicado pela Comissão destaca a importância de preservar a memória coletiva para que os direitos humanos nunca mais sejam violados: “Só conhecendo profundamente os porões e as atrocidades daquele lamentável período de nossa

vida republicana, o País saberá construir instrumentos eficazes para garantir que semelhantes violações dos Direitos Humanos não se repitam nunca mais.” (Brasil, 2007, p. 18).

No entanto, ao lidar com a preservação da memória e a justiça social em relação aos crimes contra a humanidade cometidos durante a ditadura militar no Brasil, percebe-se que os esforços ainda não são suficientes, como aponta a historiadora Janaína de Almeida Teles (2011), em sua dissertação *Memórias dos cárceres da ditadura: os testemunhos e as lutas dos presos políticos no Brasil*:

No Brasil, a elaboração e o trabalho de memória sobre o passado recente, em especial aquele referente à ditadura civil-militar de 1964, permanecem inconclusos, como um ‘luto inacabado’. [...] muitos acontecimentos e crimes desse período continuam desconhecidos ou não esclarecidos, numa inequívoca violação dos direitos estabelecidos pela institucionalidade republicana do período pós-ditadura (Teles, 2011, p. 11).

De acordo com crítico literário Márcio Seligmann-Silva (2010), o testemunho é um conceito complexo e com múltiplas facetas. Para compreender as noções da palavra testemunho, o autor apoia-se em Émile Benveniste, linguista francês, o qual destaca, primeiramente, o sentido etimológico, ao aproximar testemunho do sânscrito *vettar*, que significa “o que vê” — a mesma relação ocorre no gótico e no grego —; assim, “a testemunha, no sentido de ‘o que vê’, se aproxima tanto dos paradigmas da historiografia como da cena do tribunal” (Seligmann-Silva, 2010, p. 4). Adiante, o levantamento das leituras feitas pelo autor chega a um conceito muito importante: o *superstes*, o qual Benveniste comenta ser a sobrevivência a uma desgraça, como também aquele que perdura no tempo: “O ‘manter-se no fato’ do *superstes* remete à situação singular do sobrevivente como alguém que habita na clausura de um acontecimento extremo que o aproximou da morte” (Seligmann-Silva, 2010, p. 5).

Assim, para Seligmann-Silva, o testemunho evidencia que a linguagem e a lei são marcadas por um movimento contínuo, ao mesmo tempo imprescindível e intransponível — entre o real e o simbólico, o passado e o presente; por isso, “Vendo o testemunho como o vértice entre a história e a memória, entre os ‘fatos’ e as narrativas, entre, em suma, o simbólico e o indivíduo, esta necessidade de um pensamento aberto para a linguagem da poesia no contexto testemunhal fica mais clara” (Seligmann-Silva, 2021, p. 6). Sendo assim, o testemunho é um ponto de encontro entre fato, narrativa, memória, história, simbólico e experiência, sendo um espaço de expressão pessoal e um ato de comunicação cultural.

Ao transpor esse conceito para o ambiente escolar, o trabalho com a literatura de testemunho contribui para a consolidação de uma prática pedagógica comprometida com a

responsabilidade ética e social, além de promover uma reflexão crítica sobre eventos históricos e atuais, possibilitando o resgate da memória coletiva e das narrativas que denunciam violações dos direitos humanos. Reconhecer e impulsionar essas vozes é essencial para a construção de uma consciência histórica que atue como forma de resistência, prevenção e transformação.

Dessa forma, ao ler a literatura de testemunho, o jovem leitor, mesmo sem ter vivido diretamente as catástrofes narradas, assume a responsabilidade de testemunhar aquela história, tornando-se um agente da memória. Essa experiência de formação é essencial para formar um cidadão crítico e empático, capaz de promover transformações sociais, como confirma a professora e filósofa Jeanne Marie Gagnebin (2006), em *Lembrar, escrever, esquecer*:

Nesse sentido, uma ampliação do conceito de testemunha se torna necessária; testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *histor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (Gagnebin, 2006, p. 57).

Sendo assim, Gagnebin (2006) propõe a ampliação do conceito de testemunha, compreendendo que testemunhar não se limita àquele que viveu diretamente a catástrofe, mas inclui também aquele que escuta, acolhe e transmite o testemunho do outro. Nesse sentido, ouvir o relato do sofrimento torna-se uma forma de participação ética na memória coletiva. O processo de escuta e recuperação da memória não apenas resgata histórias silenciadas, mas também contribui para impedir a repetição da violência, abrindo caminhos para a elaboração do presente e a construção de futuros mais conscientes.

Segundo a crítica literária Shoshana Felman (2000), o testemunho tornou-se uma categoria fundamental na relação do sujeito contemporâneo com as catástrofes humanas vivenciadas no “século do trauma”, — assim nomeado pela autora em referência ao século XX. Em seu relato de experiência com alunos de pós-graduação, no qual aproximou o “aprender” do estudo das narrativas de testemunho de catástrofes mundiais, Felman constatou, a partir desse contato, uma “crise” decorrente, de modo inesperado, do impacto da turma diante do testemunho. Essa crise, segundo a autora, constituiu um significativo aprendizado, pois:

[...] ensinar em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade, nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente: ele talvez tenha transmitido alguns fatos” (Felman, 2000, p.67).

Assim, a experiência de ensino descrita por Felman (2000) contribui de forma significativa para a reflexão da literatura de testemunho em sala de aula que, ao aproximar e tensionar o presente e o passado, é capaz de alcançar a “crise” necessária ao processo de aprendizado e à emancipação dos saberes.

Embora o testemunho esteja profundamente enraizado na experiência de catástrofes modernas e seja objeto de estudo em diversas áreas, sua abordagem na literatura, especialmente no contexto educacional, ainda carece de aprofundamento. Nesse sentido, o professor e pesquisador Marcelo Ferraz de Paula (2015) destaca a importância de integrar o testemunho literário aos processos pedagógicos, ampliando a reflexão crítica sobre a memória, o trauma e os direitos humanos no espaço escolar:

Alvo de interesse de áreas como a filosofia, psicanálise, história, estudos literários, linguística, psicologia, antropologia e direito, acreditamos que o testemunho interessa também aos estudos sobre a educação, ótica pela qual foi pouco abordado nas universidades brasileiras (Paula, 2015, p. 129).

Sob essa perspectiva, destaca-se uma lacuna teórica e pedagógica no que se refere à articulação entre literatura de testemunho e ensino de literatura. Tal ausência torna-se ainda mais significativa quando se considera o potencial da literatura de testemunho para promover reflexões críticas sobre memória, trauma e direitos humanos no espaço escolar. Somado a esse cenário, a literatura de testemunho juvenil constitui ainda um campo em processo de constituição, carecendo de maior conceituação, sistematização teórica e aprofundamento crítico no âmbito dos estudos literários e educacionais.

Dessa maneira, esta dissertação se insere nesse espaço pouco explorado, ao investigar o romance juvenil *Clarice* (2018), de Roger Mello, como narrativa de testemunho da ditadura militar, refletindo tanto sobre seus procedimentos estéticos e narrativos quanto sobre suas implicações pedagógicas no ensino básico.

Diante desse cenário, Roger Mello¹, ganhador de vários prêmios literários nacionais e internacionais, e Felipe Cavalcante², ilustrador e designer, dedicaram o romance juvenil

¹ O autor de *Clarice* é Roger Mello, escritor e ilustrador nascido em Brasília, em 1965, e formado na Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Mello é um grande destaque enquanto autor e ilustrador de livros, conquistando prêmios como Hans Christian Andersen, Prêmio Jabuti, Prêmio Especial Adolfo Aizen, Prêmio pelo Conjunto da Obra da UBE, Prêmio Monteiro Lobato, Prêmio Adolfo Bloch e da Fondation Espace Enfants (Suíça) o Grande Prêmio Internacional. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=637>

² Formado em Design Gráfico pela Universidade de Brasília (UNB). O seu trabalho já foi exposto em diversas mostras nacionais e internacionais, como London Design Festival e o TrimarchiDG, na Argentina. Além de seu trabalho como ilustrador do livro *Clarice*, ele também foi professor no Departamento de Design da UNB. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=4423>

Clarice, publicado em 2018 pela Editora Global, para a complexidade de um período crítico da história brasileira.

A narrativa de testemunho, que remenda a ficção e a realidade, apresenta uma riqueza de detalhes e profundidade a respeito da leitura de mundo de uma criança que vivenciou e sofreu as marcas de um regime ditatorial. Nessa obra, a narradora-personagem Clarice, contextualizada durante o regime militar em Brasília, percebe o mundo marcado por silêncios, censuras e desaparecimentos. A narrativa não segue uma lógica linear, flutuando entre dias não cronológicos, memórias e pensamentos. Nesse cenário, a pequena narradora sofre com as ausências da mãe, levada por militares, e do pai, que parte em busca da mãe. Clarice vive muitos mistérios — como os livros atirados da ponte, os filmes cortados, as pessoas não nomeadas — ocasionados pela repressão do regime autoritário e tenta solucioná-los por meio das invenções da sua mente criativa.

Nesse contexto, a pesquisa partiu da seguinte questão-problema: de que modo *Clarice*, enquanto elaboração de testemunho da ditadura militar na literatura juvenil contemporânea, elabora a memória narrativa desse período e quais implicações e potencialidades sua leitura apresenta para a formação leitora escolar?

Embora a censura seja uma marca recorrente em regimes ditatoriais ao redor do mundo, é notório como a literatura, assim como as outras artes, encontra formas de resistir, denunciar e sobreviver. No caso dos traumas provocados pela ditadura militar no Brasil, a literatura surge como um meio capaz de resgatar a memória, elaborar experiências traumáticas — tanto individuais quanto coletivas — e refletir criticamente sobre o passado, contribuindo, assim, para a construção de uma consciência histórica.

Portanto, esta dissertação tem por objetivo estudar a literatura de testemunho sobre o contexto militar brasileiro a partir do romance juvenil *Clarice* e contribuir para a fortuna crítica do autor, com foco na educação básica. Busca-se, ainda, construir uma análise que possibilite a formulação de um conceito inicial de testemunho juvenil, campo ainda em processo de consolidação teórica.

Ademais, pretende-se examinar as marcas testemunhais em *Clarice* e analisar como essa narrativa dialoga com a literatura de testemunho, sob o olhar da perspectiva juvenil, acerca da ditadura militar brasileira. Soma-se a isso a intenção de contribuir para os estudos de literatura de testemunho na formação leitora escolar ao propor o livro *Clarice* como objeto de estudo de leitura e reflexão no ensino básico. Por fim, a pesquisa visa à elaboração de uma proposta de oficina destinada à realização da leitura do livro estudado, enfatizando o seu desenvolvimento enquanto testemunho juvenil da ditadura militar brasileira.

Para atingir os objetivos, a pesquisa foi desenvolvida a partir do procedimento técnico da pesquisa bibliográfica, referente à leitura e interpretação de materiais teóricos e críticos da literatura que abordam o recorte temático proposto — para tanto, esta tese foi estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo contextualiza as noções de testemunho e a aplicação dessa discussão para o ambiente escolar, sob a luz das teorias de Seligmann-Silva, Jeanne Marie Gagnebin, Theodor Adorno e Regina Zilberman. Além disso, procura situar historicamente o período em que está inserido o livro analisado e o momento político de escrita desta tese, dialogando com a censura na ditadura militar, colocando em foco as produções literárias infantis e juvenis. Propõe-se também examinar a obra *Clarice*, de Roger Mello, na qual se destacam a intertextualidade estabelecida pelo título da obra — assim como a sua epígrafe —, o projeto gráfico do livro e as marcas testemunhais que contribuem para a elaboração estética da ilustração e do enredo. Nesse capítulo, há também a tentativa de formular uma construção inicial do conceito de literatura de testemunho juvenil, além de analisar como *Clarice* formula essa perspectiva. Por fim, realizam-se reflexões sobre o ensino da literatura de testemunho em sala de aula e a formação leitora de jovens.

O segundo capítulo analisa e discute os desafios contemporâneos no ensino de literatura no contexto da escola, tais como as intervenções pedagógicas externas e as censuras ideológicas. A partir de uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, discute-se a centralidade atribuída à leitura de fruição e seus limites para a formação do leitor crítico, destacando o risco de instrumentalização e esvaziamento da dimensão ética, histórica e política. Nesse cenário, a literatura de testemunho é apresentada como uma possibilidade pedagógica que mobiliza a memória, o trauma e a responsabilidade ética diante de eventos históricos, como a ditadura militar.

Por fim, no terceiro e último capítulo, é apresentada uma leitura analítica do Manual do Professor produzido para orientar as práticas pedagógicas do livro literário *Clarice*. Nesse momento, o trabalho examina de que modo o material orienta a mediação pedagógica do romance com os anos finais do Ensino Fundamental II. A análise busca examinar se o manual explicita o contexto histórico da narrativa ou se atenua o seu caráter político e testemunhal. Em seguida, objetiva-se refletir sobre os limites e as potencialidades do manual enquanto instrumento de apoio didático e na abordagem da literatura juvenil como testemunho da ditadura militar. Posteriormente, propõe-se a elaboração teórica de uma oficina literária com o livro *Clarice*, seguindo os pressupostos debatidos ao longo desta pesquisa, com o objetivo de

apresentar um possível percurso de aplicação prática no contexto escolar, bem como inspirar outras propostas de mediação da leitura de testemunho juvenil.

Espera-se, assim, contribuir para a construção de uma prática de leitura voltada para a formação de leitores autônomos e críticos, com o auxílio e a mediação da literatura de testemunho juvenil, entrelaçando a reflexão teórica com a aplicação prática na atuação docente. Diante das questões discutidas, torna-se evidente a importância da intervenção no ensino por meio da literatura e, para isso, a literatura de testemunho se apresenta como uma proposta para “resgatar” o engajamento da leitura literária, oferecendo um caminho para formar leitores ativos, críticos e transformadores. Nesse cenário, as reflexões sobre a incorporação da literatura de testemunho no ensino de literatura, ainda tão escassas, tornam-se ainda mais urgentes.

CAPÍTULO 1- ENTRE DRAGÕES E MEMÓRIAS: CLARICE, TESTEMUNHO E LITERATURA JUVENIL

1.1 ABOCANHANDO CADA LIVRO COMO UM PEIXE ABOCANHA O SILÊNCIO: TESTEMUNHO E CONTEXTOS

Refletir sobre a literatura de testemunho implica enfrentar uma narrativa marcada pelo silenciamento institucionalizado, pela negação da violência do Estado e pela dificuldade de elaboração e escuta do passado traumático. Mesmo diante desses desafios, o testemunho é uma narrativa potente de resistência contra os apagamentos da memória individual e coletiva. Inserido no contexto da sala de aula, o testemunho é um gesto ético, político e crítico que dialoga com os jovens a favor de uma formação transformadora. Desse modo, é nesse entrecruzamento entre testemunho e educação que se insere a produção literária *Clarice* (2018), de Roger Mello, cuja circulação dialoga tanto com a elaboração do passado traumático da ditadura quanto com os embates atuais em torno da memória, da censura e da formação leitora.

No caso do Brasil, o testemunho, como argumenta Seligmann-Silva (2010), foi um processo negado às vítimas da ditadura militar. A busca por justiça foi considerada “revanchismo”, e o silêncio, selado com a Anistia. Ainda nos dias atuais, debater sobre o passado da ditadura militar é quase sempre um processo incômodo para a sociedade que, em decorrência de forças políticas, midiáticas e ideológicas, prefere deixar o passado apenas no passado. No Brasil, “[...] no caso dos que procuram testemunhar, eles não encontram eco na sociedade. Mesmo ocorrendo a publicação, estes testemunhos não se tornam públicos, no sentido de que não entram na esfera pública” (Seligmann-Silva, 2010, p. 15).

Dessa maneira, compreende-se que o testemunho contribui para um importante papel social: preservar a memória das catástrofes históricas. Nesse contexto, ele é um importante aliado contra o discurso de políticas negacionistas que propõem negar e relativizar as atrocidades e as violações à humanidade cometidas durante a ditadura militar brasileira. Segundo Seligmann-Silva (2008), em *Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes sociais*: “O apagamento dos locais e marcas das atrocidades corresponde àquilo que no imaginário posterior também tende a se afirmar: não foi verdade” (Seligmann-Silva, 2008, p.82). No contexto político contemporâneo, nacional e internacional, é visível a ascensão de ideologias fascistas em conjunto com ideias negacionistas, que vangloriam as estruturas conservadoras e lançam o olhar saudosista para o período ditatorial brasileiro. Desse modo, é

nesse horizonte histórico, de disputas narrativas ideológicas, que se inscreve a obra *Clarice* (2018), um testemunho juvenil da ditadura militar brasileira.

É incontornável não citar os acontecimentos recentes da história política brasileira. Entre eles, destaca-se a declaração do ex-presidente Jair Bolsonaro — que governou o país entre 2019 e 2023 — ao se referir ao coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra como “herói nacional”. Ustra foi reconhecido pelo Tribunal de Justiça de São Paulo como responsável por sessões de tortura enquanto comandava o DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna) durante a ditadura militar³. Vale lembrar que, em 2016, quando ainda exercia o cargo de deputado federal, Bolsonaro justificou seu voto a favor do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, homenageando Ustra, a quem chamou de “pavor de Dilma Rousseff”⁴. A menção foi cruel, considerando que Dilma foi militante durante o regime militar, presa política e sobrevivente de torturas. Essas declarações, de teor sádico e insensível, representam uma afronta à memória de brasileiros que foram vítimas de tortura, desaparecimento e assassinato durante o período ditatorial. Resignificar agressores como heróis não é apenas um desrespeito à memória, mas uma forma de violência contra as vítimas e seus familiares.

Ainda nesse contexto, no dia 8 de janeiro de 2023, a democracia brasileira foi ameaçada pela tentativa de um golpe de Estado, em que as articulações foram amplamente associadas ao ex-presidente Bolsonaro. Como precedentes do movimento golpista destacam-se a articulação e a disseminação de notícias falsas, as campanhas sistemáticas de descredibilização do sistema eleitoral brasileiro e, de forma ainda mais alarmante, a revelação de um plano denominado de “Punhal Verde-Amarelo”, que teria como objetivo o assassinato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.⁵ Os atos antidemocráticos daquele dia, marcados pela invasão e depredação das sedes dos Três Poderes, em Brasília, seguem sob investigação e julgamento pelas autoridades. Seus desdobramentos continuam a repercutir no cenário político e jurídico brasileiro.

Levando em consideração os recentes acontecimentos desse cenário turbulento, é preciso recusar o silêncio, para que acontecimentos, como a ditadura militar, não sejam repetidos, que a verdade não seja relativizada e que a memória permaneça viva. Tendo em vista

³ Bolsonaro afirma que torturador Brilhante Ustra é um “herói nacional”. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-torturador-brilhante-ustra-e-um-heroi-nacional/>>. Acesso em: 4 jul. 2025.

⁴ Conheça a história sombria do coronel Ustra, torturador e ídolo de Bolsonaro. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/17/conheca-a-historia-sombria-do-coronel-ustra-torturador-e-idolo-de-bolsonaro/>>. Acesso em: 4 jul. 2025.

⁵ DA. Conheça a cronologia da tentativa de golpe de Estado, segundo a PGR. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2025-02/conheca-cronologia-da-tentativa-de-golpe-de-estado-segundo-pgr>>.

os desafios e as barreiras sociais para ampliar e conhecer o testemunho das vítimas e sobreviventes da ditadura militar, assim como a importância desse debate, a escola torna-se um espaço favorável para o estudo e o conhecimento dessas narrativas, assim corrobora Seligmann-Silva (2010):

Quando os testemunhos dos sobreviventes se tornarem parte dos currículos escolares, quando arquivos forem abertos, mais memoriais debatidos e construídos, quando os tribunais forem abertos aos testemunhos dos que sofreram sob a ditadura, quando a verdade começar a se delinear e os responsáveis forem levados a pagar pelo que fizeram, aí sim teremos a nossa cultura da memória. Aí poderemos debater também de modo mais claro os limites da fala testemunhal (Seligmann-Silva, 2010, p. 15).

A partir da década de 1970, as questões relacionadas ao testemunho começaram a ser cada vez mais estudadas, conforme afirma o autor Seligmann-Silva (2008). Sendo essa temática historicamente recente, compreende-se, portanto, que ainda há muito a ser explorado, visto que a teoria e o aprofundamento nessa dimensão literária são desenvolvimentos relativamente recentes na história da literatura.

O conceito de testemunho tornou-se uma peça central na teoria literária nas últimas décadas devido à sua capacidade de responder às novas questões (postas também pelos estudos Pós-coloniais) de se pensar um espaço para a escuta (e leitura) da voz (e escritura) daqueles que antes não tinham direito a ela (Seligmann-Silva, 2008, p. 1).

Diante desse cenário, pode-se afirmar que as narrativas de testemunho são guardiãs da memória dos eventos traumáticos e possibilitam o espaço para que as vozes que foram silenciadas sejam, agora, difundidas a partir de sua própria perspectiva. Ainda, segundo o mesmo autor, “o testemunho é uma questão de sobrevivência [...] narrar o trauma, portanto, tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer.” (Seligmann-Silva, 2008, p. 66). Dessa forma, o testemunho da ferida histórica, por meio da literatura, é uma tentativa de elaboração e enfrentamento da catástrofe, em termos individuais e coletivos.

Jeanne Marie Gagnebin, (2006), ao refletir sobre a memória e o testemunho, afirma que, diante da impossibilidade de narrar plenamente o evento traumático — em razão do sofrimento psíquico de quem o vivenciou —, cabe ao historiador a tarefa ética de dar voz ao inenarrável, combater o esquecimento e resistir à repetição do horror. Nas palavras da autora, “[...] as palavras do historiador ajudam a enterrar os mortos do passado e a cavar um túmulo para aqueles que dele foram privados” (Gagnebin, 2006, p. 47). Assim, o resgate da memória não é apenas um ato de justiça com o passado, mas também uma forma de elaborar o presente e prevenir a repetição de violências futuras.

Em *Educação após Auschwitz*, Theodor Adorno (2015), refletindo sobre o contexto pós-nazista, coloca a educação no centro do debate ético, como condição fundamental para evitar a

repetição de horrores como o de Auschwitz. O autor afirma: “Fala-se da iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, Auschwitz é a própria recaída; a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem. Esse é que é o receio todo” (Adorno, 2015, p. 1).

Em consonância com esse pensamento, a escola assume papel decisivo na formação ética, moral e social dos sujeitos, devendo promover a consciência crítica necessária para a superação das estruturas que sustentam a barbárie. A negligência nesse processo pode contribuir para a repetição da violência histórica. Assim, é urgente que a educação assuma a responsabilidade de formar sujeitos atentos ao mundo, comprometidos com a justiça e com a dignidade humana. Ainda segundo Adorno:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão-crítica” (Adorno, 2015, p.2).

Ademais, sobre o valor do testemunho para a docência, as pesquisadoras Maiane Ourique e Eliana Pedroso (2016, p. 209) ressaltam que o contato com o testemunho das catástrofes históricas é também uma forma do sujeito pertencer ao mundo e compartilhar da responsabilidade sobre o próprio mundo:

Isso porque testemunhar ou oferecer testemunhos não significa apontar uma moral, enumerar fatos ou conscientizar o outro, mas personificar o trágico, buscar pequenas partes de memória, sabendo do risco de que esses fragmentos possam não ser compreendidos de forma crítica (Ourique; Pedroso, 2016, p. 209).

Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado de mediação das narrativas de testemunho, configurando-se como um exercício de escuta, interpretação e posicionamento diante do trágico. Contudo, ao contextualizar a leitura literária na escola, evidencia-se um grande desafio que não pode ser compreendido de forma isolada, mas à luz das relações históricas e institucionais que vincularam, ao longo da modernidade, a leitura à própria função social da escola.

A formação leitora de jovens é um desafio que ultrapassa os limites da escola, envolvendo esferas sociais, políticas e culturais. Conforme analisa a pesquisadora Regina Zilberman (2009), no capítulo “A escola e a leitura da literatura”, na sociedade ocidental, leitura e escola estabeleceram uma relação histórica de interdependência, de modo que a chamada “crise da leitura” reflete também uma crise da instituição escolar. Na modernidade, as transformações econômicas, políticas e culturais atribuíram à leitura e à escrita um estatuto privilegiado, conferindo à escola a responsabilidade pela formação do leitor. Nesse contexto, a leitura passou a cumprir simultaneamente funções mercadológicas e formativas. Para a autora,

a superação dessa crise exige o resgate do potencial crítico e transformador da leitura literária, sobretudo dos textos ficcionais, justamente aqueles que mais sofreram com a exclusão no ambiente escolar.

Ainda discorrendo sobre os desafios, o ensino da leitura literária também se defronta com várias práticas falhas, como uma estrutura de ensino que deforma a leitura literária e a utiliza como subsídio para o conteúdo de Língua Portuguesa, em vez de valorizá-la como um fim em si mesma; ou a dificuldade de explorar ou aproximar as obras literárias obrigatórias escolares do público estudantil. Em concordância com a pesquisadora Maria Amélia Dalvi (2018), em sua contribuição ao livro *Educação literária: história, formação e experiências*:

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo (Dalvi, 2018, p.15).

A educação literária, portanto, é uma formação que vai além dos muros das escolas, das avaliações e das experiências individuais. Formar um leitor não se resume a desenvolver habilidades de leitura e compreensão ou a incentivar a leitura de muitos livros por ano. O verdadeiro objetivo é formar um leitor crítico e autônomo, que, por meio dos livros, compreenda sua própria humanidade e a realidade ao seu redor, sendo impulsionado a transformar o mundo ou a refletir profundamente sobre ele. Assim como também corrobora a autora citada: “[...] é preciso, sim, garantir a experiência de leitura, de escrita e de discussão literária na escola, mas é preciso mais. A literatura é, historicamente, uma dimensão privilegiada da criatividade, do questionamento, da resistência e da problematização” (Dalvi, 2018, p. 19).

Diante desse cenário e considerando os objetivos da formação leitora almejada por meio da leitura literária, o trabalho a partir da literatura de testemunho surge como uma possibilidade para alcançar um leitor crítico e sensível. Esse tipo de literatura pode ajudar o leitor a se identificar com o universo literário e a se perceber como um sujeito ativo no mundo. Como é apresentado por Camila Carvalho e Diógenes Mello, em *Narrar para não esquecer: a literatura de testemunho sob a ótica polifônica na escola básica* (2020):

Quando falamos de leitura de literatura de testemunho, falamos de uma experiência que mostra o passado como forma de nos conscientizar, falamos da história como um caminho de compreensão das relações entre o passado e o presente. A literatura de testemunho nos faz enxergar o outro, seus traumas e o contexto social, em suas tensões e contradições, que gerou o testemunho em si (Carvalho; Mello, 2020, p. 105).

A literatura de testemunho aproxima o leitor porque oferece um corpo textual que encarna uma dor coletiva e dialoga com os sofrimentos humanos. Dessa forma, o texto transcende as palavras, espalhando-se pelas esferas individuais, coletivas e culturais, e desperta o leitor para a responsabilidade e o compromisso público de preservar e pertencer à história do outro. Nesse sentido, “Levar a literatura de testemunho para a sala de aula é permitir que o aluno se veja como sujeito agente na sociedade e na sua própria formação, e que tem poder para gerar mudanças sociais e políticas” (Carvalho; Mello, 2020, p. 106).

Assim sendo, Zilberman (2009) reconhece que a leitura literária está intrinsecamente ligada ao indivíduo e à realidade que o cerca. Dessa maneira, a leitura é um procedimento de apropriação da realidade, principalmente por meio da linguagem articulada em sua forma escrita. Dessa maneira:

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte em uma obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer dessa mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados (Zilberman, 2009, p. 33).

No que se refere à literatura de testemunho, os aspectos mencionados pela autora, como a “participação ativa do destinatário”, em que leitor e obra se “comprometem e se entrelaçam”, tornam-se ainda mais consolidados. Ao ler o testemunho literário, cabe ao leitor a responsabilidade de preservar a memória, tornando-se, assim, também uma testemunha da narrativa. Além disso, a leitura possibilita uma reflexão sobre o presente em constante sobreposição ao passado, reafirmando o caráter crítico desse tipo de literatura.

É nesse horizonte que se insere a obra *Clarice* (2018) de Roger Mello, cuja narrativa mobiliza o testemunho juvenil como forma de elaboração da memória do período ditatorial brasileiro. Ao construir uma perspectiva da infância atravessada pela violência do autoritarismo, o livro dá voz àqueles que viveram a opressão e tiveram suas vidas cotidianas, familiares e afetivas profundamente impactadas pelo regime e foram marcados em sua vida cotidiana, familiar e afetiva. Ao ser questionado sobre “Por que o tema da ditadura?” durante a entrevista concedida a Jaqueline Conte, para a *Plural Curitiba* (2019), Roger Mello responde:

Aconteceu em 65, mais ou menos quando eu nasci. E esse livro é meio que sobre a gente. Eu sou a Clarice. Mas eu acho que é muito a minha irmã também. A gente viveu e cresceu em uma ditadura. Então, a gente sabe o que é isso, o que é viver num regime de exceção. A gente sabe o que é ver pessoas desaparecerem, e simplesmente por pensarem de maneira diferente, e quão non sense pode ser um mundo dessa maneira (Conte, 2019, online).

O enredo desenvolve-se por meio de uma narrativa não linear, na qual se fundem acontecimentos, pensamentos e memórias da narradora, marcada pela barreira entre o

vivenciado e o indizível. Tarso, principal companheiro de Clarice, encontra-se quase sempre ao seu lado, buscando, assim como ela, compreender o mundo de segredos que envolve os adultos. Poucos personagens são nomeados; entre eles, destaca-se Zilah — apresentada como prima ou madrinha das crianças —, cuja identificação permanece incerta. O livro, por sua vez, assume papel central na narrativa: configura-se como objeto que integra e impacta o cotidiano, a afetividade e o mistério caracterizado pelo clima de tensão.

Na tentativa de compreender o mundo opressor que a cerca, Clarice elabora, de forma criativa, recursos imaginativos, como o Lago que engole os livros atirados da ponte. À medida que a narrativa se desenrola, observa-se que as crianças se encontram quase sempre em deslocamento, passando por diversas casas e lugares, sempre acompanhadas por adultos, mas sem acesso à compreensão plena dos acontecimentos. Há, ainda, um elemento fundamental para a construção do enredo: a mãe e o pai de Clarice estão detidos por militares, o que explicita a violência do regime e a centralidade da temática da leitura na obra.

Assim, o enredo do livro configura-se como uma construção testemunhal, refletindo, nas vivências da personagem Clarice, a experiência marcada pelo período militar. Dessa forma, a narrativa transcende a experiência individual, representando um trauma coletivo ligado à ditadura, especialmente à infância.

Nesse sentido, o contexto histórico do livro, assim como as situações de opressão vividas pelas personagens — também refletidas no projeto gráfico —, destacam a censura às artes, como filmes e livros. Sabe-se que a censura aos meios culturais é uma característica dos regimes ditatoriais, que cerceiam os direitos de oposição e a liberdade de pensamento. No Brasil, a censura oficial era realizada pelo Ministério da Justiça (MJ), por meio do Serviço de Censura e Diversões Públicas (SCDP) e da Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP). Segundo constata Raphael Diego Greenhalgh (2020, p. 2), “Para esse controle, o governo instaurou o exame prévio de obras, que deviam ser encaminhadas à Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), órgão preocupado, principalmente, em verificar livros que pudessem atentar contra a moral e os bons costumes”.

De acordo com Sandra Reimão (2019), em *Repressão e resistência: censura a livros na Ditadura Militar*:

Os dados quantitativos gerais sobre a censura a livros calculados a partir dos documentos disponíveis no acervo preservado da DCDP listados anteriormente indicam que a atividade censória, nesse setor, foi mais rígida entre 1975 e 1980, período em que mais de 50% dos livros submetidos foram vetados, enquanto entre 1970 e 1973 o percentual ficava muito abaixo desse número (Reimão, 2019, p. 60).

Esse cenário reforça que o período conhecido como “Anos de Chumbo” — marcado pelo auge da repressão durante a ditadura militar — foi também o momento em que a censura se intensificou de forma mais severa.

Por outro lado, Ana Maria Machado (2011), em *Silenciosa algazarra*, aponta o curioso paradoxo de que o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil teve início justamente quando se iniciou um dos períodos mais violentos da ditadura militar. A autora destaca, por exemplo, que, em 1969, ocorreram publicações de nomes significativos para a literatura infantojuvenil brasileira, como Ziraldo, Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, além da própria Ana Maria Machado. Nesse contexto, apesar das tentativas de controle social, havia a necessidade de intelectuais e autores continuarem a produzir denúncias por meio da arte.

Assim, a literatura juvenil foi se consolidando como um lugar de metáforas e poesia, de forma que todos pudessem compreender temas complexos — não apenas assuntos políticos, mas também a denúncia de uma realidade marcada por desigualdades, dores, busca por verdade, criação folclórica, dentre muitos outros aspectos. Apesar da censura aos livros no Brasil, houve poucas ações oficiais contra a literatura juvenil, ao contrário do que ocorreu com os livros destinados ao “público adulto”. Segundo a escritora, “A explicação que os analistas geralmente deram foi que os militares não liam para filhos e netos. Assim, não tinham a menor ideia sobre o que estávamos fazendo, apesar das grandes vendagens. Talvez, mais simples ainda, eles não dessem importância às crianças” (Machado, 2011, p. 113).⁶

No entanto, apesar de a narrativa de *Clarice* estar inserida de forma marcante no contexto de censura aos livros na ditadura militar e ter como narradora e protagonista uma personagem jovem, não é esse o contexto de publicação da obra. A produção e a publicação do livro se deram em um contexto pós-comissão Nacional da Verdade (CNV), que atuou entre novembro de 2011 e dezembro de 2014. Nesse cenário, em conformidade com José Carlos Freire (2025, p. 168), nota-se que entre os anos de 2010 e 2019 houve um período no qual se intensificou as publicações sobre a ditadura, motivados, em grande medida, pelas discussões e levantamento de dados resultantes da CNV:

Em tal contexto, os trabalhos da CNV parecem ocupar um papel decisivo, não só porque fomentam uma retomada da produção ficcional sobre ditadura, a partir dos dados revelados, arquivos vasculhados e, sobretudo, dos testemunhos, mas também porque se constituem como matéria histórica a ser elaborada esteticamente, seja de forma indireta (Freire, 2025, p. 169).

⁶ O livro *O Caneco de Prata*, de João Carlos Marinho, publicado em 1971, foi alvo de censura na escola. Um inquérito foi aberto contra a professora que indicou a leitura para os seus alunos e o autor foi intimado a prestar depoimento no DOPS (Departamento de Ordem Política e Social). Disponível em: <https://blog.globoeditora.com.br/estante-global/ditadura-caneco-prata/>

Nesse sentido, o professor e pesquisador retoma a expressão de Eurídice Figueiredo ao pensar a literatura como arquivo da ditadura, pois, no contexto do distanciamento da ditadura militar no Brasil e dos debates da Comissão da Verdade, a literatura oferece o testemunho àquele que não pôde testemunhar, emprestando a sua voz ao autor (Freire, 2025, p. 172). Assim, em uma conjuntura em que se manifesta a necessidade de testemunho sobre os traumas da ditadura, o livro *Clarice*, publicado em 2018, compõe, em conjunto com outras obras, a demanda memorialista, inscrevendo-se no movimento de reatualização das narrativas do período militar brasileiro.

Como bem retoma Antônio Schimeneck, no livro digital *O Eu e o Outro: literatura e diferença na escola*, foi no contexto do “efervescente [de] 2018, ano de ódios exacerbados e polarização política no Brasil, [que] a Global Editora publicou *Clarice*” (Schimeneck, 2024, p. 48). Nesse ano, o Brasil vivia a corrida eleitoral, marcada pelo auge de discursos extremistas e por figuras que exaltaram publicamente a tortura e a ditadura.

Mesmo que a publicação do livro *Clarice* (2018) não tenha se dado em um contexto de opressão e censura militar, vale ressaltar que, ainda assim, está inserida em um contexto de censura e ataque aos livros, sobretudo aos livros juvenis, motivados por questões temáticas ou ideológicas, sendo constantemente vigiados no ambiente escolar e familiar — discussão que será aprofundada no Capítulo 3.

A partir das concepções teóricas da literatura de testemunho e de algumas reflexões sobre a literatura na escola, assim como da contextualização do objeto de análise, as próximas etapas desta dissertação propõem-se a desenvolver a análise da obra *Clarice* a partir de seus aspectos intertextuais, metalinguísticos, imagéticos e fragmentários, atentando-se especialmente aos processos de elaboração da memória. Nesse movimento, a investigação busca não apenas aprofundar a leitura da obra, mas também compreender e formular a noção de literatura de testemunho juvenil.

1.2 CLARICE CLARICE CLARICE, MEU NOME ASSIM REPETIDO VAI FICANDO LONGE DE MIM: CLARICE EM *CLARICE*

O livro é iniciado com a primeira capa, com o nome da protagonista em destaque dentro de uma faixa branca, que se contrapõe ao fundo de formas mosaicas em azul e laranja, compondo a apresentação. O nome “Clarice”, na capa do livro, automaticamente instiga o imaginário dos leitores, levando-os a associar a obra à renomada escritora Clarice Lispector.

Esse jogo de expectativa é poderoso, pois, ao destacar um nome tão associado à literatura brasileira, a capa sugere uma conexão imediata com a autora.

No entanto, trata-se de uma obra sobre a personagem Clarice, uma menina que viveu em Brasília durante o período da ditadura militar, como é evidenciado na narrativa. Embora compartilhem o mesmo nome, a conexão entre a personagem e a escritora vai além disso. A personagem Clarice é questionadora e criativa, utilizando sua perspectiva única para construir as narrativas ao seu redor, como afirma o autor Roger Mello em entrevista ao *Jornal Beira do Rio* (2018):

Claro que tem relação com a Clarice Lispector. Há um momento em que ela fala sobre a cidade de um jeito Clarice de ser. Na verdade, ela gostou da cidade, da estranheza da cidade. Ela diz: “Se eu digo que a cidade parece com a minha insônia, as pessoas não entendem isso como um elogio. Mas é na insônia que eu sou eu. (Pinto, 2018, online)

Segundo Gérard Genette, em *Paratextos editoriais*, a epígrafe é, grosso modo, “uma citação colocada em exergo, em destaque, geralmente no início da obra ou de parte dela” (Genette, 2018, p. 131). De acordo com a linha histórica proposta pelo autor, o uso de epígrafes foi amplamente difundido ao longo do século XVIII, especialmente por meio de citações em latim no início de obras significativas daquele período. Contudo, foi no “romance gótico” que a epígrafe foi introduzida de forma mais acentuada na prosa narrativa, chegando a ser incluída até mesmo em cada capítulo das obras.

Para Genette “[...]epigrafar é sempre um gesto mudo cuja interpretação fica a cargo do leitor” (Genette, 2018, p. 141). Nesse sentido, o autor enumera quatro funções da epígrafe: a função de comentário ou esclarecimento do título ou, ao contrário, a função em que a epígrafe modifica o sentido do próprio título, atuando como uma chave de leitura para o texto; a função de comentário do texto, que ressalta o conteúdo de forma indireta e só se confirma com a leitura completa da obra; a terceira função, que causa um efeito de sentido indireto, destacando o contexto do autor da citação e estabelecendo uma conexão intertextual entre obras literárias; e, por fim, o autor aponta que “o efeito oblíquo mais poderoso da epígrafe deve-se talvez à sua simples presença, qualquer que seja ela: é o efeito epígrafe” (Genette, 2018, p. 144). Sendo assim, a epígrafe pode funcionar até mesmo como um convite para despertar o interesse e a reflexão do leitor.

Nesse sentido, além do título, a próxima referência a Clarice Lispector consta na epígrafe do livro: “...certos silêncios fazem meu filho dizer: puxa vida, os adultos são de morte”. Esse trecho foi retirado de uma crônica da escritora, produzida durante uma de suas visitas a Brasília. A crônica foi publicada pela primeira vez em 1963, sob o título “Brasília”, e, em 1970,

na publicação *A descoberta do mundo*, com o título “Nos primeiros começos de Brasília”. Nessa crônica, Lispector reflete sobre a estranheza e a artificialidade da arquitetura de Brasília, comparando-a à criação do mundo.

A narrativa da crônica é permeada pelo sentimento de angústia frente ao vazio e ao não lugar, retratando uma cidade projetada e contraditória, perdida e achada no tempo, como em “Brasília é uma cidade que não existe mais” (Lispector, 2018) e em “Não chorei nenhuma vez em Brasília — não tinha lugar — é uma praia sem mar. Em Brasília não há por onde entrar, nem há por onde sair” (Lispector, 2018). A autora tenta, por meio de suas palavras, criar a atmosfera e o espaço da cidade, símbolo do progresso e da modernidade, mas também enigmática e incerta quanto aos seus propósitos. Essa construção se dá por meio de uma linguagem que, como analisam Eloísa Pereira Barroso e Sainy Coelho Borges Veloso (2017), em “*Brasília e Clarice: uma narrativa para a cidade*”:

Constituída de fragmentos, a crônica de Clarice mostra frases sem vínculos diretos. Nessa opção, elas se constituem no corpo do texto como monumentos, e ao se monumentalizarem essas frases se isolam mimetizando o próprio modo de construção da cidade, que é também monumental. É pela linguagem que a crônica direciona o olhar do leitor (Barroso; Veloso, 2017, p. 7).

Clarice também transmite uma atmosfera de medo e solidão, resultante de uma cidade silenciosa, vazia e assustadora. Para ela, a ocupação pelo povo é algo que falta, e essa ausência provoca temor: “Certa crispção minha, certos silêncios, fazem meu filho dizer: puxa vida, os adultos são de morte — É urgente. Se não for povoada, ou melhor, superpovoada, será tarde demais: não haverá lugar para as pessoas” (Lispector, 2018, online). Além disso, Clarice parece se referir não apenas à falta de pessoas, mas à falta de uma dinâmica viva, orgânica, que caracteriza as grandes cidades, com suas multidões, seus sons e seus movimentos. Dessa maneira, o vazio torna-se um reflexo de algo mais profundo que está por vir.

Além disso, é evidente a preocupação de Clarice com o futuro de Brasília, uma cidade em processo de construção, mas já marcada por uma sensação de iminente perigo, como ela expressa em: “Só Deus sabe o que acontecerá em Brasília, é que aqui o caso é abrupto. — Brasília é mal-assombrada. [...] — Se há um crime novo que a humanidade ainda não cometeu, esse crime novo será aqui inaugurado.” (Lispector, 1970, online). Dessa maneira, Lispector, com sua linguagem densa e fragmentada, antecipa o que viria a ser o regime autoritário, impregnando a cidade com uma aura de assombro, em que o progresso e a modernidade convivem com o medo e a repressão.

No contexto pré-golpe em que se insere a crônica, a autora a apresenta como uma espécie de prenúncio, ao sugerir, por meio da reflexão sobre a cidade, tensões que antecipam o

clima político que se instalaria no Brasil com o golpe militar de 1964. A crônica de Clarice Lispector, portanto, não é apenas uma descrição da nova capital do país, mas uma meditação sobre as contradições e o vazio existencial de uma cidade projetada para ser moderna, mas que também carrega, em seu espaço, o desconforto e a angústia de um futuro incerto.

Nesse sentido, Dijaci David de Oliveira (2008), em “Os rumos da utopia brasiliense: observações sobre a representação da capital federal no conto ‘Brasília’, de Clarice Lispector”, analisa como a autora utiliza a cidade de Brasília como um símbolo das expectativas frustradas da modernização e da artificialidade de um projeto que, embora ambicioso, refletia as tensões políticas e sociais da época. Segundo Oliveira, a crônica de Clarice antecipa, de maneira sutil, a repressão e a alienação que viriam com a instalação do regime militar, refletindo o temor e a insegurança que se espalhavam no ar:

Tarde demais. Dois anos depois, em 1964, ocorrerá o Golpe Militar. Porém, em 1962 Lispector apenas poderia afirmar que “Só Deus sabe o que acontecerá em Brasília” (Lispector, 1999, p. 43). Mas o que a autora ama ou teme? Como uma profissional das artes ela, muito provavelmente, ama a criação, porém teme pelo futuro da obra. (Oliveira, 2008, p. 85).

Maria Caterina Pincherle (2020), em *Crônicas como memórias: A Brasília de Clarice Lispector (e o temporário desaparecimento do invisível)*, apresenta uma análise sobre as publicações das crônicas em que Clarice Lispector escreve sobre Brasília. A pesquisadora examina as transformações e omissões nas publicações dessas crônicas ao longo do tempo, com foco especial na comparação entre a primeira versão, publicada em 1963 na revista *Senhor*, e a versão revisada de 1970, no *Jornal do Brasil*. Ao fazer essa comparação, Pincherle chama atenção para o fato de que, entre a publicação original e a versão de 1970, um trecho escrito por Clarice Lispector foi deliberadamente removido. Esse trecho abordava diretamente o clima político de Brasília na época e expressava o medo e a apreensão em relação à possível instauração de um regime totalitário.

Figura 1 - Transcrito do livro “A legião estrangeira”

Eles quiseram negar que a gente não presta. Construções com espaço calculado para as nuvens. O inferno me entende melhor. Mas os ratos, todos muito grandes, estão invadindo. Essa é uma manchete invisível nos jornais. – Aqui eu tenho medo – A construção de Brasília: é de um Estado totalitário. – Este grande silêncio visual que eu amo. Também minha insônia teria criado esta paz do nunca. Também eu, como eles dois que são monges, meditaria nesse deserto. Onde não há lugar para as tentações. Mas vejo ao longe urubus sobrevoando. O que estará morrendo, Meu Deus? – Não chorei nenhuma vez em Brasília. Não tinha lugar. – É uma praia sem mar.

Fonte: Lispector, (1964).

Figura 2 - Nos começos de Brasília. Jornal do Brasil

onde eu estivesse, eu seria vista. O que me apavora é: vista por quem? — Foi construída sem lugar para ratos. Toda uma parte nossa, a pior, exatamente a que tem horror de ratos, essa parte não tem lugar em Brasília. Eles quiseram negar que a gente não presta. Construções com espaço calculado para as nuvens. O inferno me entende melhor. Mas os ratos, todos muito grandes, estão invadindo. Essa é uma manchete nos jornais. — Aqui eu tenho medo. — Este grande silêncio visual que eu amo. Também a minha insônia teria

Fonte: Lispector, (1970).

Por meio da comparação entre as duas publicações, observa-se que o trecho “A construção de Brasília: a de um Estado totalitário” foi removido na versão de 1970, uma omissão que evidencia de forma contundente o processo de censura e a concretização do Estado totalitário que Clarice Lispector já anunciara em sua crônica. Essa remoção não é apenas uma adaptação ao contexto político, mas um reflexo direto das pressões da ditadura militar, que começava a se consolidar com mais força no país. Como afirma Pincherle (2020), a eliminação dessa frase é bastante significativa:

Emblematicamente a frase "A construção de Brasília: a de um Estado totalitário" desaparece na edição do JB de 1970, tornando-se - para quem tivesse lido anteriormente a versão originária - um verdadeiro e próprio ato de "invisibilidade", uma manchete que desapareceu. A capital federal se tornou capital de um estado ditatorial. Mais ainda que um explícito chamado ao regime, o desaparecimento dessas frases marca uma ferida, uma verdade que não é mais possível dizer (Pincherle, 2020, p.4).

O “desaparecimento” das palavras torna-se um ato de invisibilidade, em que a crítica explícita à construção de Brasília como um reflexo de um regime autoritário é apagada, tornando-se uma memória impossível de recuperar em um contexto de repressão. Sendo assim, Pincherle (2020) interpreta isso como um ato de violência simbólica, no qual uma verdade inconveniente é apagada para garantir a continuidade do poder.

Em consonância, as pesquisadoras Larissa Cruvinel e Andréia Melo (2024), no artigo “O lago, o monstro, a ditadura: o olhar da criança em *Clarice*, de Roger Mello”, ao realizarem o trabalho investigativo de aproximação entre a crônica e o romance, considerando o impacto histórico dos cortes realizados no texto, compreendem que a obra *Clarice* (2018) retoma e amplia uma dimensão pouco explorada nos estudos críticos de Lispector: a presença da ditadura. Nesse sentido, a presença da voz infantil do filho da narradora, que emerge na narrativa e se consolida no romance, evidencia a experiência da incompreensão e do estranhamento do mundo adulto marcado pelo silêncio, assim afirmam as autoras:

A criança mostra sua incompreensão pelo espanto da mãe com as sensações que a nova capital desperta. Na epígrafe da obra, o adulto não consegue se comunicar de modo claro diante das sensações causadas pela enigmática cidade. Essa sensação de incomunicabilidade entre adultos e crianças é retomada em Clarice a partir da visão da criança, que precisa buscar pistas sozinha sobre o que não é falado de forma transparente com ela. A sensação de incerteza e desamparo da menina é amplificada pela falta de transparências dos adultos (Cruvinel; Melo, 2024, p.369).

Dessa maneira, os “silêncios” mencionados por Lispector, que permeiam o recorte da crônica, e o próprio silenciamento sofrido pela autora são elementos que amarram a temática da censura e da narrativa fragmentada e mosaica presentes também no livro de Roger Mello. O livro é estruturado como uma colagem de imagens e ideias interrompidas, como se fossem pedaços de uma narrativa que não pode ser totalmente dita.

Os filmes cortados, os livros censurados, as conversas interrompidas, as personagens que não têm nomes e as pessoas desaparecidas são representações dessas lacunas. O “silêncio de morte” não é apenas a ausência de palavras, mas a presença de um silêncio imposto, que carrega consigo o peso da repressão e da violência. Esse silêncio, portanto, não é apenas uma pausa na narrativa, mas um reflexo do apagamento de vozes e das histórias que são impedidas de ser narradas em um regime totalitário.

Assim, compreende-se que, no contexto de repressão, nas tecituras narrativas, o que não é dito tem tanto peso quanto o que é explicitamente exposto. Assim corroboram também os autores Sousa e Carvalho (2022):

A autora da crônica expõe inquietude perante a arquitetura da cidade, do vazio dos prédios e da ausência de pessoas nas ruas. É exatamente essa atmosfera, transmitida na crônica, um dos aspectos que demonstra ligação com as percepções e divagações da protagonista de Roger Mello. Além do uso da expressão *brasiliários*, que Roger Mello incorpora à narrativa, em determinado ponto do livro, a personagem Clarice retoma o trecho da crônica que diz “os adultos são de morte”, em referência ao fato de omitirem ou mesmo mentirem sobre a realidade para as crianças (Sousa; Carvalho, 2022, p. 209).

No livro de Roger Mello, a narradora revela que a origem de seu nome está diretamente relacionada à escritora Clarice Lispector, conforme a passagem: “Ela sabe que me chamo Clarice por causa da escritora, e meu pai gostava também, a ponto de esconder os livros da Clarice para ela. A ponto de dizer que eu era a última dos ‘brasiliários’, como ‘naquela carta que a Clarice escritora escreveu’” (Mello, 2018, p. 39). Nesse contexto, é possível perceber que os livros tinham um significado íntimo e familiar para a narradora, além de subversivo e perigoso, por precisarem estar escondidos.

O livro também descreve Brasília, oferecendo uma reflexão sobre a artificialidade e a construção da cidade, temas que também estão presentes na crônica de Clarice Lispector. Em

ambos os textos, a cidade surge como um espaço em que o passado e o moderno se opõem, criando um contraste entre a história e o processo de transformação. Na obra de Roger Mello, esse confronto é expresso quando a narradora descreve a criação do lago na cidade: “O lago da nossa cidade não existia desde o início. Nem a cidade. Uma represa. O rio foi se enchendo para que a cidade recém-nascida ganhasse um lago e não ficasse tão seca como no dia de hoje” (Mello, 2018, p. 36).

Além disso, a relação entre o antigo e o progresso também é evidenciada em outros trechos do texto, como quando a narradora e personagem Clarice descreve: “Eu quase podia ver aquela água toda enchendo o rio Paranoá, inundando um monte de casas de madeira e o velho cemitério dos Goyazes” (Mello, 2018, p. 36). Esse trecho ilustra o processo de destruição de vestígios do passado para que a cidade se torne um símbolo de modernidade e progresso, como se a história local fosse algo a ser submerso pela água, um elemento que, por um lado, possibilita a criação de um novo espaço, mas, por outro, apaga tudo o que estava antes.

Dessa forma, a construção de Brasília revela não apenas a criação de uma nova cidade, mas também um movimento de apagamento e silenciamento. Assim, a cidade planejada torna-se um símbolo ambíguo: ela é, ao mesmo tempo, um marco do progresso e um espaço de esquecimento, em que o antigo é submerso pela “nova cidade”, pela modernidade e pelo desejo de apagar o que foi para dar espaço ao que está por vir.

A temática da arquitetura e da ambientação de Brasília também atravessa a narrativa de *Clarice*, aparecendo de forma significativa nas conversas entre os personagens. Em um diálogo entre Clarice e seu primo Tarso, discute-se o caráter planejado e horizontal da cidade, como se observa na fala: “A arquitetura do prédio foi pensada pelo arquiteto, três andares, para que os pais pudessem chamar os filhos” (Mello, 2018, p. 42). A observação sobre os prédios mais baixos revela uma dimensão afetiva e planejada da cidade. Essa mesma característica arquitetônica é destacada por Clarice Lispector em sua crônica sobre Brasília, logo na primeira frase: “Brasília é construída na linha do horizonte” e, mais adiante, “Construções com espaço calculado para as nuvens” (Lispector, 2018, online). Ambas as obras, portanto, reforçam a imagem de uma cidade que se estende horizontalmente e cuja arquitetura planejada participa ativamente da construção simbólica e subjetiva dos personagens.

Há, ainda, outro momento em que a autora Clarice Lispector e a personagem Clarice, de Roger Mello, aproximam-se em suas percepções sobre o espaço: o lago. Na narrativa de Mello, o lago é carregado de simbolismo. Ele é descrito como uma “boca” que devora livros, o que sugere tanto um espaço de silêncio e apagamento quanto de ameaça. De forma semelhante, na crônica de Lispector, o lago também é retratado com uma atmosfera enigmática e

inquietante: “Além do vento, há uma outra coisa que sopra. Só se reconhece na crispação sobrenatural do lago. – Em qualquer lugar onde se está de pé, criança pode cair, e para fora do mundo” (Lispector, 2018, online). Assim, tanto na crônica quanto no livro, o lago é representado como um espaço liminar, onde o real e o imaginário se confundem e que carrega uma sensação constante de mistério e perigo.

Sendo assim, os elementos que fazem referência a Clarice Lispector — desde o título do livro até a epígrafe — revelam uma aproximação entre a personagem Clarice e a escritora. Ambos os textos convergem na construção de representações sensíveis e complexas da cidade de Brasília, situada em um contexto de tensão política e posterior opressão. Enquanto a escrita de Lispector assume um olhar metafórico e existencial sobre o espaço urbano, a narrativa de *Clarice* (2018) apresenta-se como testemunho juvenil marcado pela fragmentação e pela opressão. Juntas, essas perspectivas oferecem leituras que se complementam e se entrelaçam sobre Brasília e sua atmosfera, articulando memória, linguagem e resistência.

1.3 E LIVROS NÃO TÊM IMAGENS? A NARRATIVA VISUAL

O projeto gráfico de *Clarice*, reconhecido pelo Prêmio Jabuti 2019 na categoria correspondente, destaca-se pela qualidade estética e coerência com a proposta da obra. As ilustrações de Felipe Cavalcante, sobrinho do autor Roger Mello, contemplam uma narrativa familiar com cores intensas. Ambos — Felipe, nascido em 1985, e Roger, nascido em 1965 — são naturais de Brasília, e cada um vivenciou duas gerações marcadas, de diferentes formas — uma no início e a outra no final —, pelo período militar, o que agrega ainda mais profundidade e autenticidade à obra.

Roger Mello afirma, em entrevista realizada com Walter Pinto, para o *Jornal Beira do Rio*: “Achei que fosse importante uma pessoa de outra geração ilustrá-lo, porque é um livro sobre a minha família. Clarice é uma menina. A história se passa em Brasília, no olho do furacão” (Pinto, 2018, online). Nota-se, portanto, uma cuidadosa preocupação com o projeto gráfico do livro, cujos elementos de composição estão articulados de forma a integrar o sensorial, o visual e o narrativo. A materialidade da obra — incluindo cores, formas, diagramação e ilustrações — não apenas complementa o texto, mas participa ativamente da construção de sentidos, reforçando a experiência estética e ampliando o alcance da narrativa.

Dentre as oportunidades de perspectivas que podem ser abordadas no estudo da obra *Clarice*, além da literatura de testemunho, destaca-se a leitura das imagens. O projeto editorial do livro, como já mencionado, desenvolve-se de maneira muito profunda por meio dos

estímulos visuais. Sendo assim, a professora Maria Cristina Costa (2009), no capítulo “A leitura das imagens”, esquematiza a importância da alfabetização imagética como parte essencial da educação e da formação humana.

Procuramos mostrar a importância das imagens na cultura e no desenvolvimento humano, para justificar sua introdução de forma sistemática na educação, o que implica planejamento das práticas pedagógicas, capacitação de professores e infraestrutura tecnológica. Os resultados, entretanto, são compensadores: as imagens, por sua natureza abrangente e ambígua, prestam-se sobremaneira a atividades interdisciplinares e a processos pedagógicos que associam o raciocínio à percepção e emotividade. (Costa, 2009, p. 96)

Para esse estudo, a autora destaca as contribuições do estudo de iconologias formuladas por Erwin Panofsky, que estabelece três níveis de interpretação de imagens (Costa, 2009, p. 91-92). No primeiro, chamado de “conteúdo temático natural ou primário”, compreende-se a identificação das “formas, linhas e cores que nos são familiares”; no segundo, chamado de “conteúdo secundário ou convencional”, o leitor é capaz de diferenciar o contexto histórico, a classe social e demais composições referenciais da obra; no terceiro, intitulado “significado intrínseco ou conteúdo”, o leitor é capaz de “identificar a imagem como parte de um conjunto maior de referências”.

Dessa maneira, em concordância com as considerações da autora citada sobre a importância da alfabetização de imagens, o livro *Clarice* (2018) apresenta-se como um campo fértil para o estudo e a interpretação de imagens na educação básica, mostrando-se como uma expressão artística da subjetividade pessoal e coletiva, comunicando e entrelaçando narrativas.

Nesse sentido, para a análise do design do livro, Richard Hendel (2022) formula importantes contribuições sobre a área editorial. Para o autor, o design de livro é uma arte voltada para algo além de si mesma:

[...] o design gráfico é uma arte aplicada (arte para algo diferente dele mesmo) [...] é usado para comunicar visualmente uma mensagem específica e é avaliado pela engenhosidade que tem para fazer o design dizer alguma coisa. A mensagem está tanto na forma de dizer, na maneira como as palavras se apresentam, quanto nas palavras em si. Na verdade, às vezes, nem mesmo existem palavras. O designer gráfico atribui uma atitude às palavras para influenciar a maneira como o leitor as vê e reage a elas (Hendel, 2022, p. 4-5).

O design gráfico, portanto, não se limita ao uso das palavras, mas também à forma como elas são apresentadas, criando e moldando diferentes possibilidades de leitura. Esse propósito vai além da estética de ornamentar ou ilustrar um texto; ele envolve uma relação entre forma e conteúdo, na qual o *layout*, as cores, o tipo de letra e os espaços vazios podem transformar a interpretação e o impacto da mensagem. Esse processo, seja por meio da tipografia ou da composição visual, revela que o designer editorial tem um papel ativo na construção da

narrativa e na criação de uma experiência de leitura única. Assim, o design visual não é apenas uma arte visual, mas uma linguagem que, de maneira intencional, influencia a forma como as informações são absorvidas e compreendidas pelo público leitor.

Em concordância, Odilon Moraes (2008), em “O projeto gráfico do livro infantil e juvenil”, também afirma: “[...]o projeto visual nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar para cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que juntos componham e conduzam a narrativa” (Moraes, 2008, p. 46-51). Portanto, o design desempenha um papel fundamental na construção da leitura e na experiência do leitor. Ele orienta a percepção e o tempo dedicado à leitura de cada página, influenciando diretamente o ritmo da narrativa. Assim, a narrativa ilustrada, além de ser estética, também é funcional, pois o design editorial contribui para a fluidez e a completude do texto.

Em determinado momento da narrativa, Clarice encontra-se na casa da família de Pelletier, que aparenta ter idade semelhante à sua. Ao iniciar um debate sobre viagens espaciais, assunto que estava sendo exibido na televisão, Clarice afirma preferir a representação do espaço nos quadrinhos. Neste trecho, observa-se como Mello (2018) explora a tensão entre texto e imagem, problematizando a definição do que constitui um livro. Pelletier sustenta que os quadrinhos não são livros por conter muitas imagens, postura que reflete uma concepção tradicional de leitura centrada no texto escrito. Clarice, em seu fluxo de consciência, contesta essa visão ao afirmar que seus pais concordariam que quadrinhos também são livros. Ao responder à prima, questiona: “E livros, não têm imagens?” (Mello, 2018, p. 52).

Em seguida é apresentado um novo interlocutor do diálogo, o pai de Pelletier, que, assim como a filha, nega que livros possam conter imagens. Ao ser questionado por Clarice, ele estabelece uma distinção entre pintor e desenhista: “— E este livro aqui, não tem imagem? Mostrei. / — A Divina Comédia? / — Ah, mas esse foi ilustrado por um pintor e não por um desenhista” (Mello, 2018, p. 52). Nessa passagem é estabelecida uma reflexão quanto a hierarquia estética: o desenho de um pintor seria aceitável em um livro, enquanto o traço do desenhista seria marginal, algo que não qualificaria o material como literário. Ao perceber a arbitrariedade dessa distinção, Clarice conversa consigo mesma: “Eu queria ler o não livro, mas pros dois havia algo de errado naquilo” (Mello, 2018, p. 52). O contraste entre pintor e desenhista, livros e não livros, critica a separação entre alta e baixa cultura e questiona os critérios que legitimam ou deslegitimam formas de leitura que integram imagem e texto.

Essa passagem dialoga diretamente com a discussão teórica apresentada. Durante muitos anos, os estudos literários centraram-se exclusivamente no texto escrito, tratando a

imagem como mero complemento da narrativa. Contudo, com o avanço das tecnologias e a consolidação da imagem narrativa a partir do século XIX, tornou-se possível o surgimento de profissionais especializados na ilustração de livros. Diante desse contexto, em um breve histórico acerca da ilustração no livro infantil e juvenil, Rui de Oliveira (2008) afirma que as transformações sociais e econômicas provenientes do comércio e do transporte de mercadorias criaram condições para uma maior comercialização e difusão dos livros, em conjunto com uma crescente demanda por ilustradores e gravadores.

Ao traçar um estudo cronológico da história da ilustração no livro infantil e juvenil, Rui de Oliveira (2008) formula que o que é mostrado nas imagens não é o único foco; o que está implícito, o que está “encoberto”, é justamente o que instiga a curiosidade e a imaginação do público leitor. Dessa forma, as ilustrações atuam como um convite à interpretação, permitindo que o leitor preencha as lacunas e construa, a partir delas, uma experiência única de leitura, na qual o “não dito” muitas vezes é mais poderoso do que o explicitamente mostrado.

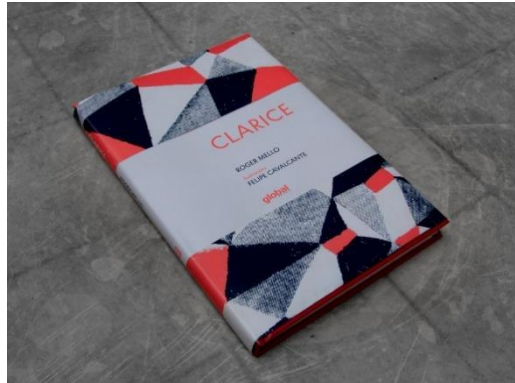
Nesse processo de leitura de imagens, Cristina Biazetto aponta que “[...]o ato de ver é muito mais do que a função fisiológica do nosso olho; envolve um processo dinâmico e característico da consciência humana” (Biazetto, 2008, p. 75). Apropriando-se da explicação de Fayga Ostrower, a autora conclui que perceber é sinônimo de compreender, e olhar é um ato de escolha. Dessa forma, a leitura de imagens vai além da simples visão, sendo uma ação consciente e interpretativa, em que o espectador não apenas observa, mas decide o que focar e como interpretar os elementos apresentados, influenciando a maneira como se constrói o sentido da obra.

Ainda, de acordo com Biazetto (2008), a percepção é destacada como uma via fundamental para a visualização de uma obra ilustrada, pois envolve a elaboração das sensações provocadas pelo texto. A autora afirma: “Entendemos como ideal a ilustração que encanta, comunica-se com o leitor, num diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou o jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe” (Biazetto, 2008, p. 79). Dessa forma, a ilustração torna-se não apenas um complemento ao texto, mas um elemento que mantém o leitor envolvido, incentivando-o a revisitar e redescobrir a obra, aprofundando sua experiência de leitura.

A ilustração do livro *Clarice* (2018) é um dos componentes da elaboração narrativa da obra. Ao iniciar pela capa, composta por formas geométricas intercaladas umas às outras, forma-se um visual mosaico, com cores vibrantes. Esse formato visual também se interliga ao formato narrativo do livro, que é construído em peças fragmentadas, agrupando-se e formando um sentido maior. De acordo com Carvalho e Sousa, em “Materialidade e memória da ditadura

civil-militar na narrativa juvenil *Clarice*, de Roger Mello e Felipe Cavalcante”, essas formas “fazem alusão às pedras e aos censores mencionados no texto” (Carvalho; Sousa, 2022, p. 204).

Figura 3 - Primeira capa do livro *Clarice*



Fonte: Cavalcante (2018)

Figura 4 - Contra capa do livro *Clarice*



Fonte: Cavalcante (2018)

Adiante, ao manusear o livro, é possível observar que, por trás da capa móvel, há uma capa dura vermelha, com letras douradas escritas em coreano que se traduzem como “Livro Vermelho”, uma alusão aos livros “comunistas” proibidos de circularem durante o período da censura. Essa segunda capa misteriosa é um convite potencializador para a curiosidade pela narrativa e contribui para a formação de repertórios culturais, como concluem Carvalho e Sousa: “[...] exige do leitor a busca por desvendar a sua tradução, a exemplo do que ocorre com as crianças da narrativa, expandindo seu repertório linguístico e cultural” (Carvalho; Sousa, 2022, p. 207).

Assim, também corrobora Mell Brites (2022), em “Clarice à beira ou o avesso da infância”: “Texto visual e verbal, assim, se unem para formar, aos olhos do leitor, o quebra-

cabeça presente na mente de Clarice, e a capa vermelha com letras coreanas que se revela embaixo da sobrecapa reforça a mesma atmosfera misteriosa, além de trazer o objeto livro para o interior da narrativa” (Brites, 2022, p. 364). A autora acrescenta ainda uma conclusão sobre a recepção da experiência da descoberta da capa misteriosa, na qual “[...] transpõe para o tempo atual de quem lê, como se os livros proibidos simbolizados pela ‘capa vermelha’ ainda existissem, ainda trouxessem perigo aos olhos de alguns” (Brites, 2022, p. 364). Assim, ao unir dois olhares criativos na composição da obra, *Clarice* oferece uma leitura que não apenas revisita o passado, mas também incita reflexões sobre o presente. Dessa maneira, a combinação de elementos narrativos e visuais presentes no livro incentiva um envolvimento com o texto, levando os leitores a refletirem sobre questões sociais e históricas, assim como a memória, contribuindo para uma formação leitora mais crítica e consciente.

Antônio Carlos Schimeneck (2023), em sua dissertação *Metáforas do leitor: presença da ditadura civil-militar na literatura infantojuvenil contemporânea*, destaca a recorrente presença da cor vermelha como uma metáfora para os portadores dos livros proibidos, associando-a frequentemente a figuras e símbolos que evocam a repressão e o controle da narrativa durante o período da ditadura. Nesse contexto, ele aponta para as imagens do lobo-guará e da Chapeuzinho Vermelho como representações simbólicas que transmitem tanto a ideia de censura quanto o perigo da transgressão. A cor vermelha, portanto, surge como um elemento narrativo, indicando não apenas a ameaça dos livros censurados, mas também o ato de resistência e a sobrevivência das narrativas subversivas.

[...] Só de passar a mão na minha cabeça dava pra saber que eu não entendia como alguém podia desaparecer por causa de um livro. Um livro vermelho, ouvi, numa conversa delas. O Chapeuzinho Vermelho deve estar proibido então, eu ri, quase dormindo, olha só.[...] Chapeuzinho vermelho subversiva. O lobo fica confuso (Mello, 2018, p. 39-40).

Além das ilustrações que enriquecem e acompanham a mente criativa da narradora, as paginações do livro também desempenham um papel importante na construção da atmosfera da narrativa, variando em cores para refletir diferentes momentos da história. Em momentos precisos, as páginas amareladas são tingidas de azul-escuro ou de laranja, criando uma transição visual que acompanha a evolução emocional da trama. A primeira página com a coloração mais escura aparece logo nas páginas que contêm a epígrafe de Clarice Lispector, estabelecendo um tom introspectivo desde o início. Ao longo da narrativa, o segundo bloco de páginas escuras surge entre as páginas 46 e 81, iniciado no capítulo 8 e finalizado no capítulo 16. Esse período da história marca uma mudança significativa, quando a memória de Clarice é trazida à tona de forma mais introspectiva, com ela lembrando a figura de seus pais. O leitor é, então,

introduzido a detalhes mais íntimos sobre sua mãe e à última vez que ela viu seu pai, um momento que carrega uma carga emocional mais densa. Nesse ponto da narrativa, as lembranças de Clarice se tornam mais melancólicas e carregadas de tristeza, o que é refletido pela mudança no fundo das páginas, simbolizando o tom emocional mais sombrio e reflexivo dessa parte da história.

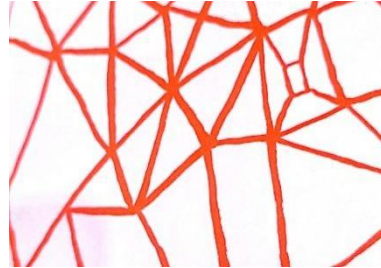
De acordo com Cristina Biazetto (2008), o uso de cores complementares (saturadas) cria um ambiente de drama e tensão na narrativa. Segundo a autora, as cores quentes apresentam como características proximidade, vibração, materialidade; e as frias, distanciamento, profundidade e transparência (Biazetto, 2008, p. 83). Ao aplicar cores frias nas áreas onde se deseja dar profundidade, o fundo das figuras é afastado do primeiro plano, onde são usadas as cores quentes. Essa técnica permite não apenas criar contraste, mas também gerar ritmo e movimento na ilustração, criando zonas que "avançam" e outras que "recuam". Dessa forma, as cores não servem apenas para colorir, mas para organizar espacialmente a composição, influenciar a percepção do espectador e adicionar uma dimensão emocional e narrativa à obra.

Assim, as últimas páginas do romance são tingidas de um laranja vibrante, uma cor que se faz presente desde o início, acompanhando os detalhes da narrativa e agora marcando o clímax do desfecho da história. A cor quente, que ao longo do romance esteve associada a aspectos de transgressão, tensão e até à curiosidade, agora se apresenta de forma mais intensa e marcante, refletindo o auge emocional da personagem. O laranja vibrante, ao aparecer no fechamento da história, não só faz referência à continuidade de uma tonalidade que acompanhou o percurso da narradora, mas também carrega consigo uma sensação de conclusão, de explosão emocional que sela o fim da jornada. O avermelhado que permeia a obra, portanto, não se limita a ser um simples detalhe visual, mas integra-se ao desenrolar da história, simbolizando a intensidade das emoções e o ponto culminante de todo o processo vivido pela personagem.

De acordo com Rui de Oliveira, “[...] a ilustração é uma sugestão ambígua. Um mosaico onde faltam algumas peças, e são justamente essas ausências que preenchemos com as nossas imagens” (Oliveira, 2008, p. 27). Nesse sentido, pode-se afirmar que o livro *Clarice* é construído como um mosaico, tanto em seu aspecto formal — perceptível na composição da capa e nas ilustrações que se repetem e se transformam ao longo da obra — quanto em suas dimensões narrativa e visual. A estrutura textual organiza-se por meio de lacunas e fragmentações, enquanto a ilustração elabora espaços de sugestão e ambiguidade, que interpelam diretamente a subjetividade do leitor e elaboram, de forma estética, a representação da memória. Dessa forma, a obra não oferece significados prontos, mas convida a uma leitura

interpretativa, em que texto e imagem se complementam na construção de sentidos múltiplos e abertos.

Figura 5 - Mosaico da folha de rosto



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018)

Figura 6 - Menina coberta de mosaicos



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p.31)

Figura 7 - Uma bola de mosaico – mundo – no espaço.



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 97)

A repetição dos mosaicos no arranjo visual da obra, desse modo, pode ser compreendida como uma estratégia narrativa que materializa, no plano gráfico, a experiência fragmentada da memória traumática do regime ditatorial, atravessada pelas ausências e apagamentos. Assim como a narrativa se constrói por meio de lembranças, o mosaico visual opera como a tentativa e a impossibilidade de apreensão total do passado. Cada peça é um fragmento e, agrupadas em conjunto, podem esboçar uma compreensão de significados maiores, porém sempre incompletos.

1.4 TODO DRAGÃO COSPE FOGO? A IMAGINAÇÃO E MEMÓRIA

Ao longo da narrativa, alguns elementos provenientes do imaginário da narradora destacam-se e contribuem para a (re)construção de sua memória e testemunho, chamando a atenção do leitor. Entre esses elementos, destacam-se a Boca do Lago, o espaço, o dragão da independência e as suas lembranças enumeradas.

A “Boca do Lago”, em primeiro lugar, é um elemento recorrente nas reflexões da narradora e aparece já nos momentos iniciais da obra. Quando descreve o arremesso de livros amarrados em pedras, jogados da ponte para o fundo do lago, Clarice demonstra inquietação diante do sumiço dos objetos na água. Sua tentativa de dar sentido a essa ação culmina em uma metáfora que se mistura à imaginação da narradora: “Eu aposto que essa água que engole o livro é uma boca gigante” (Mello, 2018, p. 10). Nesse contexto, o lago deixa de ser apenas um elemento da paisagem para se tornar uma entidade ativa e ameaçadora, capaz de apagar vestígios de memória e de conhecimento. A figura da “boca” transforma o lago em um espaço devorador, que consome não apenas os livros, mas também as vozes e os discursos que eles representam.

Essa imagem se intensifica posteriormente, quando a narradora reflete sobre a artificialidade do espaço urbano de Brasília. Clarice rememora que o Lago Paranoá não é um elemento natural, mas sim uma construção artificial, projetada para dar à cidade certo caráter paisagístico, ainda que superficial. Sua fala expõe uma crítica implícita ao projeto modernista da capital, ao evidenciar a fabricação de seus elementos simbólicos e estéticos. Portanto, a “Boca do Lago” não representa apenas um local físico, mas um dispositivo de apagamento, que percorre tanto o imaginário da personagem quanto as camadas mais profundas da crítica histórica presente na obra.

Em seguida, a narradora declara: “Eu quase podia ver aquela água toda enchendo o rio Paranoá, inundando um monte de casas de madeira e o velho cemitério dos Goyazes. Não deu

nem tempo de tirar as árvores” (Mello, 2018, p. 36). A imagem evocada pela personagem remete à violência simbólica e material provocada pela construção do Lago Paranoá, que teria encoberto vestígios da vida de comunidades tradicionais e populações marginalizadas. A água, ao inundar esses espaços, apaga a presença física e histórica dos que ali viviam, sugerindo um processo de silenciamento, apagamento da memória e negligência em relação aos saberes e à história dos antepassados.

Além disso, o trecho evidencia a lógica desenvolvimentista que subordina a natureza e os modos de vida locais a projetos de modernização impostos de forma verticalizada, explicitando a supressão da paisagem natural e a ruptura do ecossistema. Essa ação revela não somente a devastação ambiental, mas também a indiferença diante das relações estabelecidas entre as comunidades e o território. Assim, a inundação do espaço configura-se como um apagamento ambiental e histórico, ambos articulados em uma dinâmica autoritária de ocupação e controle.

Essa leitura crítica se articula com os dados históricos. Segundo o Arquivo Público do Distrito Federal, o Lago Paranoá — hoje considerado um dos maiores lagos artificiais do mundo — teve como primeiro idealizador o francês Auguste François Marie Glaziou, entre os anos de 1894 e 1895. No entanto, foi somente em 1956, no contexto da construção de Brasília, que a exigência de um lago artificial foi incorporada formalmente ao projeto urbanístico da nova capital. O plano vencedor, elaborado por Lúcio Costa, previa o lago como elemento essencial para o equilíbrio ambiental e estético da cidade, e as obras de construção iniciaram-se em 1957. A barragem foi oficialmente inaugurada em 12 de setembro de 1959, durante o governo de Juscelino Kubitschek.

É evidente que a construção do lago foi idealizada em seu projeto buscando a harmonia com a natureza e a cidade. Porém, apesar disso, ressaltam as pesquisadoras Cátia Conserva, Liza Andrade e Maria Fernanda Derntl, no artigo “Cidade e Natureza: Lago Paranoá, História e Modernidade na Paisagem de Brasília” (2021) “[...] a preservação dos recursos hídricos em Brasília sofreu os impactos da retirada da vegetação e impermeabilização do solo pela expansão urbana predatória” (Conserva; Andrade; Derntl, 2021, p. 10). Ao analisar as questões sociais, há a evidência de outra problemática, que também é evidenciada pela narradora Clarice, quando ela comenta, na passagem citada anteriormente, que a água chegou enchendo o Rio Paranoá, inundando as casas de madeira e o cemitério dos Goyazes:

A expulsão de seus habitantes seria naturalmente feita pelas águas, que a tudo tragariam na sua lenta subida, revelando o conflito entre projeto, natureza e vivências sociais do espaço. Sobradinho, em seu começo, foi a cidade satélite que recebeu a

maior parte das famílias desabrigadas pelas águas (Conserva; Andrade; Derntl; 2021, p.10).

Nesse sentido, também concluem as pesquisadoras Larissa Cruvinel e Andréia Melo (2024) que “[...] a imagem do lago em *Clarice* vai na contramão dos discursos modernizantes sobre a construção de Brasília, incorporando a violência na mudança da paisagem que foi operada para a fundação da cidade” (Cruvinel; Melo, 2024, p. 375). Sendo assim, a construção do lago transcende também por um processo emblemático de opressão e apagamentos.

A ponte que cruza o Lago Paranoá, inaugurada em 1976, foi originalmente batizada como Ponte Costa e Silva, em homenagem ao então ex-presidente brasileiro que governou o país entre 1967 e 1969 — período marcado pelo endurecimento do regime militar e pela promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968. Esse decreto inaugurou uma das fases mais repressoras da ditadura, com a suspensão de garantias constitucionais, censura à imprensa, fechamento do Congresso Nacional e intensificação das perseguições, prisões e torturas de opositores políticos. Em contraste com esse passado de repressão e como parte das lutas contemporâneas por memória, verdade e justiça, a ponte passou a receber, atualmente, o nome de Ponte Honestino Guimarães. A mudança representa um gesto de ressignificação da história e da paisagem pública, uma vez que Honestino Guimarães foi estudante da Universidade de Brasília e importante líder do movimento estudantil, desaparecido político durante a ditadura militar. Seu nome, agora inscrito sobre a mesma estrutura que antes celebrava um agente da repressão, funciona como um contraponto representativo e político: transforma um espaço da memória autoritária em um marco da resistência democrática. Conforme cita Leandro Grass, o deputado da proposição, para a equipe do *Correio Braziliense*:

Era candango, estudou em escolas públicas e logrou aprovação no vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Estava ligado à história da cidade e foi importante ator na defesa das garantias individuais. Por se posicionar de forma contrária ao regime militar e por ser liderança estudantil, foi preso diversas vezes (Souza, 2022, online).

No entanto, Honestino Guimarães encontra-se desaparecido desde 1973, após ter sido preso por agentes do Estado no Rio de Janeiro, em um contexto histórico marcado por sistemáticas violações de direitos humanos promovidas pelo regime militar. Segundo a jornalista Talita de Souza, em matéria publicada no *Correio Braziliense*, com base em documentos reunidos pela Comissão Nacional da Verdade, o caso de Honestino integra o conjunto de desaparecimentos forçados que caracterizaram a repressão política durante aquele período. Sua ausência, ainda não esclarecida oficialmente, torna-se símbolo das inúmeras vidas interrompidas pela violência do Estado, cujas famílias seguem buscando verdade e justiça.

Dando continuidade às reflexões da personagem, Clarice apresenta uma concepção ainda mais sombria e dolorosa sobre o lago, que passa a ser visto como representação da censura intelectual e da violência física e institucional. A metáfora do lago evolui de um espaço de opressão cultural — onde livros são engolidos — para um local de violência concreta, onde vidas humanas também podem ser apagadas. Essa ampliação do significado é evidenciada nas passagens: “Até hoje as pessoas se afogam presas na trama dos galhos lá no fundo. Eu sempre soube que a trama dos galhos lá no fundo eram as tripas de uma boca que engole livros” (Mello, 2018, p. 36); “Não fui eu que disse que o lago engolia livros, foi o Tarso: — Engole gente também. /Você acha que o lago engoliu meu pai? / Isso eu deixei escapar, sem querer, enquanto desenhava um lago feito de palavras e páginas” (Mello, 2018, p. 39). A sugestão de que o lago engole pessoas insere o trauma da personagem em uma dimensão coletiva, conectando sua dor pessoal à memória da repressão política. Ainda sobre o lago, em sua análise, Cruvinel e Melo (2024) concluem: “Trata-se de um ser que se arrasta pelo chão, evocando uma sensação de desproporção e desajuste. Essa representação reforça a ideia de algo fora de lugar, grotesco e opressor, em sintonia com a nebulosidade e a ambiguidade do momento. O fato de o monstro retornar ao lago após emergir reforça essa tensão, como se o perigo nunca desaparecesse de fato, apenas se escondesse temporariamente” (Cruvinel; Melo, 2024, p. 377). A análise amplia a interpretação simbólica do lago como um espaço vivo e ameaçador, cujas forças opressoras, embora ocultas, permanecem latentes. O caráter grotesco e disforme do “ser” associado ao lago intensifica o sentimento de instabilidade e medo, sugerindo que a violência do passado — marcada pela censura, desaparecimentos e repressão — não está completamente superada. Nesse sentido, o lago torna-se, na narrativa, um espaço material que representa a memória traumática nacional, que resiste ao esquecimento e insiste em reaparecer por meio de imagens, palavras e silêncios.

Embora não existam registros documentais que comprovem o uso do Lago Paranoá como local sistemático de tortura durante a ditadura militar, o Relatório I da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade (setembro de 2015) reúne relatos que apontam para essa possibilidade. Entre os testemunhos, destaca-se o de Ilduísio Moreira de Souza, então estudante da Universidade de Brasília, preso e brutalmente torturado em 1968. Seu depoimento relata uma sessão de afogamento no Lago Paranoá, além de ameaças explícitas de execução e simulações de fuzilamento:

[...]E já de madrugada me levaram pra uma sessão de afogamento no lago Paranoá e foi quando nos separaram, eu e esse moço que estudava medicina e me levaram pro cerrado. Eu estava algemado e me colocaram algemado no tronco de uma árvore e eu escutava ordens vindas do rádio: “ninguém sabe que ele está preso, pode matar aí desaparece com o corpo”, e eu ingenuamente acreditava que aquilo era absolutamente

verdade, e aí eles fizeram uma prática de tiro ao alvo, como se estivessem me fuzilando (Comissão Anísio Teixeira, 2015, p. 113).

A existência de diversos locais clandestinos de tortura e execução durante o regime militar — muitos dos quais permanecem envoltos em silêncios e lacunas da memória — confere verossimilhança à hipótese levantada por Clarice sobre o desaparecimento de seu pai. Ainda que essa possibilidade pertença ao universo ficcional, ela dialoga diretamente com as violências reais praticadas pelo Estado, revelando o modo como a literatura se apropria da memória coletiva para elaborar traumas históricos. Nesse sentido, a fala da personagem ganha densidade metafórica e política, pois não apenas exprime um drama íntimo, mas também resgata a dor de um país marcado pelo desaparecimento forçado e pela repressão.

A segunda análise proposta refere-se à temática do “espaço”, que marca simbolicamente a transição para um momento mais introspectivo e sensível da narrativa, evidenciado pelas páginas mais escuras do livro, nas quais se inicia o capítulo 8. A passagem é inaugurada por uma imagem visualmente complexa, presente na página 46: um desenho com traços irregulares e vazados, predominantemente nas cores branca e laranja, que sugere a abertura de um livro.

Figura 8 - Nave espacial flutuando em cima de um livro



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p.46).

Dessa estrutura emerge uma figura central que remete a um mosaico triangular, elemento visual já recorrente na obra e que pode ser interpretado como símbolo da fragmentação da subjetividade da personagem. Acima dessa figura, observa-se um objeto que lembra uma nave espacial, equipada com portas, janelas e antenas em sua parte superior. Essa composição é envolvida por formas de estrelas, sugerindo um ambiente cósmico e onírico. A justaposição entre o livro aberto e o universo espacial indica um deslocamento da narrativa para um plano mais imaginativo, onde memória, fantasia e afetividade se entrelaçam.

Nesse contexto, o espaço não se limita à sua acepção física ou astronômica, mas adquire um significado subjetivo e emocional, funcionando como o vínculo entre Clarice e sua mãe. A personagem evoca uma lembrança carregada de ternura: “Gostava mesmo quando minha mãe era astronauta e desafiava o espaço comigo. Sinto falta das nossas viagens no espaço” (Mello, 2018, p. 47). O uso da metáfora da astronauta permite a Clarice ressignificar a ausência materna por meio da imaginação, atribuindo à figura da mãe um papel ativo e amoroso em sua vida. O espaço torna-se, portanto, um lugar de encontro entre mãe e filha, uma espécie de refúgio afetivo em que as duas compartilham experiências fantasiosas, mas carregadas de significado emocional. Assim, o espaço, longe de se configurar como cenário secundário, assume uma função narrativa de centralidade, ao articular memória, afeto e imaginação na construção subjetiva da protagonista.

Ainda que a mãe esteja ausente no presente da narrativa, esse momento revela-se como um dos mais significativos na construção da sua imagem. É por meio das lembranças de Clarice que o leitor tem acesso a uma faceta mais profunda da personagem materna, revelando não apenas sua ausência, mas também sua importância emocional. A fala de Clarice — “A cabeça longe, como meu pai dizia, a cabeça solta no infinito, amarrada a um corpo que andava, e fazia carinho, e fazia planos [...]” — reforça essa dualidade entre a dispersão e o afeto. A mãe é retratada como alguém com os pensamentos distantes, sonhadora, mas, ao mesmo tempo, presente no cotidiano afetivo da filha. Essa imagem complexa sugere uma figura materna sensível, criativa e amorosa, cuja ausência física é compensada por uma presença constante no imaginário e na memória de Clarice. Assim, o espaço, mais do que um cenário, funciona como um campo onde as experiências emocionais da personagem se desenrolam, revelando camadas de sua relação parental.

Em contrapartida, ao longo da narrativa, o espaço adquire uma conotação de ruptura e opressão, distanciando-se progressivamente do ambiente lúdico e imaginativo anteriormente vivenciado pela narradora. Essa transformação é evidenciada em trechos como: “Às vezes minha mãe desapareceu foi no espaço mesmo” (Mello, 2018, p. 52) e “Seguir minha mãe por onde? A maior parte das pessoas levadas por E.L.E.S vai pro espaço, disse a mãe do Tarso” (Mello, 2018, p. 65). Tais passagens indicam a transição de um espaço de fantasia para um lugar marcado pela ausência e pela dor. O "espaço", que outrora simbolizava o universo do faz de conta, passa a representar o não lugar — uma dimensão abstrata e inatingível, associada ao desaparecimento e à perda. Essa mudança aproxima-se das reflexões propostas por Rosana Kohl Bines (2022), no capítulo “Um corpo que cai”, da obra *Infância, palavra de risco*, ao discutir como a infância pode ser atravessada por experiências de luto e ausência, sendo a

linguagem e a fabulação os principais recursos da criança para elaborar o trauma. Assim como o protagonista do romance *Extremamente alto & incrivelmente perto*, analisado por Bines, que tenta reconstruir o sentido da morte do pai por meio da inversão narrativa — imaginando o corpo que cai como um corpo que levita —, a narradora de *Clarice* mobiliza um espaço “literal” e ambíguo para dar forma à ausência da mãe. O uso da linguagem inventiva torna-se, em ambos os casos, uma estratégia de resistência diante do indizível. Dessa forma, a narrativa de Roger Mello reflete um processo de amadurecimento forçado, em que a infância cede lugar à consciência da perda e à experiência precoce do luto, sem, no entanto, abrir mão da potência criadora que caracteriza a infância como um território de risco, mas também de reinvenção.

Em próxima análise, a imagem do “Dragão da Independência” emerge na narrativa como figura de tensão entre mito e realidade, liberdade e repressão. Na página 89, a personagem Clarice menciona pela primeira vez essa figura, em uma lembrança de uma escultura de Maria Martins, no dia em que esteve em Itamaraty. O diálogo imaginário é construído com a aproximação da estátua, informando sobre os Dragões da Independência:

— Vai ver, esse monstro do fundo do lago é feito de Dragões da Independência. / — Onde é que ficam os Dragões da Independência? / — Aí dentro. [...] / — Onde é que ficam os Dragões da Independência? / — Eles dormem ali – a guia elegante tinha apontado uma parede arredondada, ao lado da rampa do palácio, do outro lado” (Mello, 2018, p. 89).

A fala de Clarice revela um deslocamento de representações, em que o monstro do lago é associado à imagem dos dragões, fundindo o imaginário fantástico à realidade militar. No entanto, a decepção é imediata: em vez de criaturas lendárias, ela se depara com um homem fardado – o presidente. Em sua imaginação, os Dragões da Independência possuiriam “cabeça de bronze, crina de cavalo cobrindo as costas” e cuspiriam fogo (Mello, 2018, p. 90), imagem que se opõe radicalmente à real função institucional dessa unidade militar. Historicamente, os “Dragões da Independência” correspondem ao 1º Regimento de Cavalaria de Guardas, uma unidade tradicional do exército, responsáveis pela segurança presidencial. Nesse sentido, registra Gustavo Barroso, em *História Militar do Brasil* (1938)

Foi êsse uniforme tradicional, nobre e profundamente significativo dos primeiros momentos de nossa emancipação política que, em 1916, num projeto aprovado pela Câmara, mas rejeitado pelo Senado, o então deputado Gustavo Barroso pretendeu restaurar no histórico 1.º regimento de cavalaria que tomara o nome de Dragões da Independência. Em 1926, essa idéia voltou á tona e foi realizada pelo governo do país. O 1.º regimento de cavalaria passou a usar em grande uniforme a velha farda imperial e a denominar-se Dragões da Independência (Barroso, 1938, p.44).

De acordo com as informações disponibilizadas no site “Planalto”, os chamados “Dragões da Independência” correspondem ao 1º Regimento de Cavalaria de Guardas, criado

em 13 de maio de 1808, por ordem do então Príncipe Regente Dom João VI, com a finalidade de guarnecer a sede do governo após a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil. A denominação “Dragões da Independência” remete aos Dragões de Minas, cuja simbologia está ligada à fidelidade à Casa de Bragança, da família real portuguesa. Esse regimento participou de vários momentos históricos do Brasil, como a Independência, a Guerra Cisplatina e a Proclamação da República.

Contudo, sob o olhar crítico de Clarice, a figura do Dragão da Independência adquire uma nova dimensão. Diante da presença da autoridade máxima do país, representada por um militar uniformizado, a personagem afirma: “O Dragão da Independência era a coisa menos independente que eu já tinha visto” (Mello, 2018, p. 90). A frase sugere uma ironia amarga ao colocar em xeque a própria noção de independência no contexto da ditadura militar. Aquilo que, no plano oficial, é celebrado como símbolo de soberania e liberdade surge, no imaginário da narradora, como instrumento de vigilância, obediência e repressão. O aparato estético e cerimonial da tropa, portanto, aparece destituído de sentido emancipatório, funcionando como encenação do poder autoritário.

Adicionalmente, a palavra “dragão”, no contexto da repressão militar, evoca ainda o terror concreto dos métodos de tortura utilizados durante o regime. Conforme descreve Jonh Pedro Rocha (2019), em sua pesquisa sobre torturas e perseguições durante a ditadura, a “cadeira do dragão” era um instrumento empregado nos interrogatórios, no qual a vítima era submetida a choques elétricos, despidas, sentadas em uma cadeira de zinco, que transmitia choques por todo o corpo. A brutalidade do método, aliada ao simbolismo do nome, acrescenta uma nova camada de leitura à imagem dos “dragões” como emblemas da violência estatal. Assim, a narrativa de Mello (2018), ao apresentar a visão de Clarice, tensiona o discurso oficial e historicizado, revelando os paradoxos entre independência e dominação, entre mito nacional e práticas autoritárias. O “Dragão da Independência”, nesse contexto, configura-se não como símbolo de liberdade, mas como representação das ambiguidades e contradições do poder no Brasil.

Em uma análise imagética, o símbolo do dragão aparece em dois momentos distintos da narrativa, carregando significados que se transformam conforme o desenvolvimento da história. O primeiro dragão surge na página 92, em uma fase em que as páginas já não mantêm mais o tom azulado predominante nas seções anteriores do livro. Nesse ponto, a figura do dragão é representada em um laranja vibrante, com o semblante fechado, envolto em uma forma não linear que mantém, contudo, a estampa mosaica recorrente ao longo da obra.

Figura 9 - Ilustração do dragão



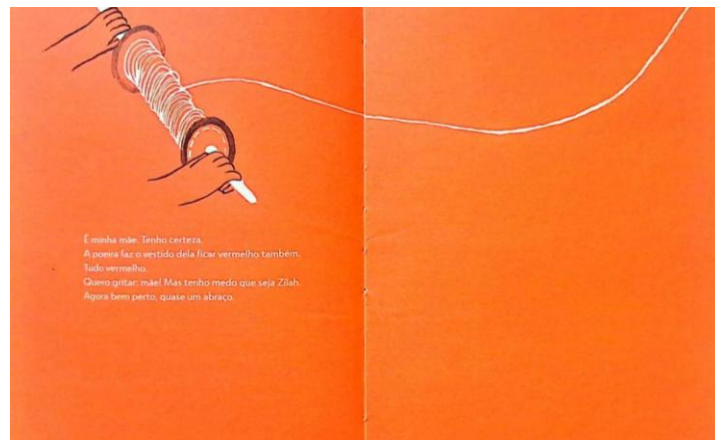
Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 92).

A imagem transmite a sensação de que o dragão está em estado de alerta, talvez protegendo o objeto que envolve com o corpo — um gesto que pode ser interpretado como atitude de defesa, contenção ou vigilância.

Em contraste, o segundo dragão aparece apenas nas páginas finais da narrativa, quando Clarice é levada até uma mulher sobre a qual demonstra incerteza: seria sua mãe desaparecida ou sua tia Zilah? Esse segundo dragão se insere em páginas que passam a ser preenchidas por um laranja igualmente vibrante, a partir da página 107. A mudança de tonalidade acompanha uma virada narrativa, iniciada no capítulo 25, cuja primeira frase anuncia: “Ela aparece por detrás da poeira vermelha” (Mello, 2018, p. 109). A cor quente e intensa que domina essas páginas sinaliza um momento de transição emocional — um ambiente permeado pela expectativa do reencontro, pela abertura para o afeto e pela esperança de reconstrução.

Pouco antes da imagem final do dragão, há uma ilustração particularmente significativa: duas pequenas mãos (Cavalcante, 2018, p. 110) seguram um carretel de linha, de onde parte um fio contínuo que atravessa as páginas seguintes (Cavalcante, 2018, p. 111) e termina ao encontrar uma pipa em forma de dragão, também em tons de laranja vibrante.

Figura 10 - Mãos de criança puxando o carrossel



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 110-111).

Diferentemente do primeiro, esse segundo dragão apresenta-se livre, flutuante, com uma expressão de encantamento — os olhos iluminados e a boca entreaberta compõem uma imagem de leveza e liberdade. A associação ao objeto pipa, perceptível pela suspensão do voo no ar conduzido por um fio, intensifica a dimensão de leveza — a pipa, tradicionalmente vinculada ao universo da brincadeira na infância — remete a uma atmosfera esperançosa, de elevação frente a realidade opressiva.

Figura 11 - Dragão voando dando continuidade ao fio do carrossel



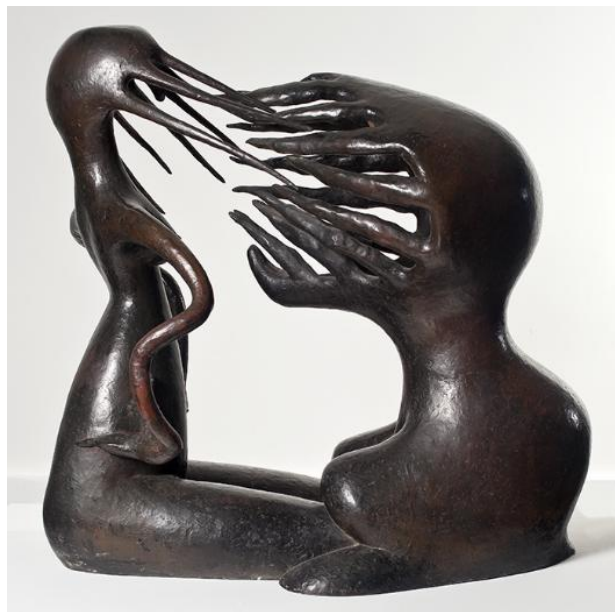
Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 113).

Nesse sentido, conforme Cristina Biazetto (2008) analisa o elemento da linha na ilustração, “Apesar de sua simplicidade, ela prende nossa atenção e nos força a percorrer toda

a sua extensão, podendo imprimir ritmo e movimento à imagem. Ela funciona como indicadora da direção que deve seguir o nosso olhar” (Biazetto, 2008, p. 77). O fio do carretel, portanto, não apenas guia o olhar do leitor, como também estabelece uma conexão narrativa entre as mãos — gesto de cuidado ou de criação — e o desfecho da história: o dragão em liberdade. A última imagem do livro, desse modo, opera como conclusão da obra, marcando o fechamento de um ciclo narrativo visual e emocional. O dragão, que antes parecia ameaçador e vigilante, pode transformar-se, finalmente, em símbolo de libertação, leveza e esperança.

Em continuidade à análise da narrativa visual, observa-se que as ilustrações engendram camadas interpretativas que se entrelaçam à narrativa do romance, ampliando a produção de sentidos. Entre essas possibilidades de leitura, duas imagens se destacam em dois momentos de modo particular. Ao iniciar o capítulo 13, uma ilustração de Felipe Cavalcante compõe a página de abertura do novo capítulo; e outra imagem, ao iniciar o capítulo 19. Essas duas ilustrações instauram um diálogo visual com a memória mobilizada pela narradora e dialogam com a escultura *O impossível*, de Maria Martins.

Figura 12 - *O impossível* (1945), escultura em bronze de Maria Martins



Fonte: Coleção Museu de arte Moderna do Rio de Janeiro (Martins, 2024).

Maria Martins (1894-1973) é consagrada como a maior escultora surrealista do Brasil.⁷ A ilustração em questão reinterpreta uma de suas obras mais emblemáticas, chamada *O*

⁷ Surrealismo tropical de Maria Martins tem mostra no MAM:
<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/07/1308076-surrealismo-tropical-de-maria-martins-tem-mostra-no-mam.shtml?origin=folha>

impossível, realizada em bronze na década de 40. Simone Cléa Santos Miyoshi (2019), no ensaio publicado “Des (encontros) em ‘O impossível’ de Maria Martins”, examina a obra à luz das teorias de Mikhail Bakhtin. A estudiosa aponta como a arte surrealista brasileira convida o espectador a um encontro entre o seu “eu” e o “outro”. Segundo a autora,

Na emblemática escultura “O impossível” a expressão estética do que é representado dá lugar ao inacabado, ao devir, ao vir a ser, que se complementa no olhar de quem vê, aquele que contempla, que olha de fora, para depois olhar de dentro (Miyoshi, p. 78, 2019).

Nesse sentido, Miyoshi (2019) acrescenta que o sentido da obra não é fixo nem único, sendo compreendida como um espaço de constante atualização, cujo o sentido se constrói continuamente a cada novo encontro entre obra e espectador.

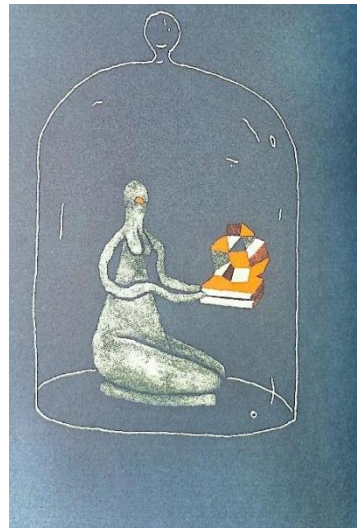
Corroborando a leitura feita por Miyoshi, o crítico Paulo Herkenhoff, em uma matéria produzida para o *Acervo Itaú Cultural* publicada em 2022 por Duanne Ribeiro⁸, a escultura “mostra fisicamente o momento de complementariedade e de encontro” retrata “esse encontro, esse vazio em torno do qual nós somos feitos, essa incompletude”(Ribeiro, 2022, online).

Diferentemente da escultura, que é representada por uma dualidade de corpos, na ilustração de Felipe Cavalcante a figura é apresentada por apenas um corpo. Os traços orgânicos enfatizam a corporeidade feminina, evidenciada pela marcação dos seios, reforçando a centralidade do feminino na imagem. As figuras seguram e encaram um objeto que se assemelha a um livro literário, destacado pelo uso da cor laranja vibrante.

Na primeira ilustração (Cavalcante, 2018, p.70), inserida no bloco de páginas com o fundo mais escuro do romance, o laranja surge de forma contida, concentrando-se no rosto da figura corpo e sugerindo uma boca, imagem que remete tanto ao poder da fala quanto à palavra reprimida. Além disso, os “braços” sustentam um mosaico em formato espiral disposto sobre o que parecem ser livros, enquanto o corpo, que encara o que vê a sua frente, está contido dentro de uma redoma de vidro. Essa configuração visual pode ser lida como o isolamento e a vigilância da censura que percorre tanto a personagem da mãe, quanto a personagem da narradora.

⁸ Acervo Itaú cultural: Esculturas | Querer e repelir o toque: Maria Martins esculpe o impossível <https://www.itaucultural.org.br/secoes/acervos/maria-martins-escultura-desejo-e-incompletude>

Figura 13 - Corpo sentado segurando objetos dentro da redoma de vidro



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 70)

Na segunda ilustração (Cavalcante, 2018, p. 88), diagramada nas páginas com o fundo claro, a imagem da redoma de vidro desaparece, o corpo está livre e configura-se uma nova ocupação do espaço. O que antes se organizava em uma espiral de mosaico transforma-se em formas que são atraídas ou que atraem o espaço que seria a cabeça da figura, entrelaçando-se/encontrando-se, sugerindo movimento, circulação, incorporação. Essa transição visual sugerida na ilustração indica uma mudança significativa: o livro deixa de ser apenas objeto e torna-se um elemento ativo. O contato com a memória, representada pelo mosaico em espiral, sustentado pelos livros, é apresentado como um gesto capaz de romper o enclausuramento imposto pela repressão e reinscrever a memória no corpo.

Figura 14 - Corpo sentado, com destaque para o encontro entre o rosto e o objeto que está em suas mãos em laranja.



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p.88)

Portanto, essa escolha cromática destaca o encontro não mais entre duas formas corporais, mas entre a personagem, a memória e o livro. Esse movimento, sugerido na segunda imagem, evidencia um paradoxo: ao confrontar a própria incompletude, a figura busca a sua integralidade. Nesse sentido, ao voltar-se para o nome da escultura de Maria Martins — *O impossível* — e ao compreender a ilustração como uma tradução da relação apaixonada da mãe com os livros, evidencia-se o lugar do impossível que atravessa a narrativa e a vida de Clarice: o desejo irrealizável de reencontrar a mãe e, ao mesmo tempo, compreender o mistério dos livros subversivos, importantes a ponto de serem o motivo da ausência de sua figura materna. Esse duplo impossível, afetivo e histórico, articula-se com o sentimento de perda ocasionado pela violência autoritária, fazendo dos livros não apenas objetos de censura, mas também de resistência e inscrição da memória.

Em um contexto de opressão, no qual tudo parece envolto em silêncio e incerteza para a protagonista — onde as figuras não possuem rostos e os indivíduos não têm nomes —, torna-se evidente a confusão de Clarice quanto à própria percepção do tempo e à consistência de sua memória. Trata-se de um ambiente em que a ignorância sobre atos subversivos opera como estratégia de autopreservação, permitindo que o anonimato e o esquecimento funcionem como formas de resistência passiva. Nesse cenário, a personagem denominada “Mulher que Gosta de Arte” contesta a certeza da narradora sobre ter presenciado o episódio em que livros foram lançados de uma ponte, argumentando que essa convicção advém da repetição da história, e não de uma lembrança real. Tal momento revela uma sobreposição entre memória vivida e memória construída, expondo os limites entre o que é lembrança e o que é narrativa coletiva internalizada.

Comento essa história com a Mulher que Gosta de Arte, ela me diz que não, que não fui levada nesse dia para atirar livros da ponte, não. Que devo ter me enganado. “Tudo bem”, ela diz. Que às vezes uma coisa se conta tantas vezes que alguém pensa fazer parte dessa coisa. Que me enganei, com certeza. Até poderia ser, como meu nome Clarice clarice clarice se afastando de mim. Mas não, não fui deixada na casa de ninguém nesse dia. Eu ouvia o forte som do livro na água [...] Não era um engano (Mello, 2018, p.71-72).

Essa passagem demonstra como os adultos colocam os jovens em um lugar de desprezo e incredulidade, acreditando que não são capazes de viver e experienciar suas próprias dores, retirando deles a narrativa e a participação na dor, na violência, transformando-os em espectadores da história e não agentes ativos.

Diante da incerteza colocada sobre a sua participação nos fatos experienciados, Clarice decide registrar suas memórias, numerando-as como forma de organizar e fixar os fragmentos do passado: “Lembrança de número 1”, “Lembrança de número 2”, “Lembrança de número 3”

e assim por diante. Esse gesto evidencia um esforço consciente de resistir ao apagamento e de reconstruir uma narrativa própria em meio à instabilidade das lembranças. A escrita, nesse sentido, torna-se uma tentativa de reinscrição da subjetividade frente a um contexto marcado pela negação da verdade e pela manipulação dos fatos históricos.

No plano mais amplo da narrativa, a memória se apresenta como eixo estruturante, especialmente quando se considera o pano de fundo da ditadura militar brasileira. Em diversos momentos, Clarice admite não reconhecer os nomes das pessoas ao seu redor, e as ilustrações que acompanham o texto reforçam essa ausência identitária, retratando figuras sem rosto, identificadas apenas por números — como ocorre na imagem da página 37 e na página 62.

Figura 15 - Rosto com número



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 37).

Figura 16 - Rosto com número



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 62).

Essas lacunas não são simples omissões narrativas, mas sim estratégias conscientes de representação de um ambiente de clandestinidade, vigilância e silenciamento. Nesse mesmo sentido, personagens que auxiliam Clarice e Tarso, por exemplo o Primo, que conversa com a personagem sobre as notícias do jornal, e a “mulher que gosta de arte”, não recebem nomes próprios. Assim como na passagem em que a narradora e Tarso dialogam: “Lembra daquela parente minha que sumiu? Qual era o nome dela? / Tarso pediu pra eu não dizer... o nome

daquela parente que tinha mania de imprimir cartazes. / — Por que não? / Ficava com medo de aprender o nome e repetir assim alto: ‘Fulana’, bem no meio dos sonhos dele” (Mello, 2018, p. 61). Essa passagem reafirma a lógica de anonimato como mecanismo de proteção e sobrevivência no interior de um regime repressivo.

A tentativa de manter viva a memória, nesse contexto, configura-se como ato político. Diante das contínuas tentativas de apagamento e reinterpretação da história oficial da ditadura, preservar a lembrança do passado torna-se uma forma de resistência. Como afirma a narradora: “Quem sabe o lobo perdido me ajudasse a lembrar do dia em que minha mãe... em que meu pai, eh”(Mello, 2008, p. 40). A interrupção e a hesitação no discurso revelam a incerteza e, simultaneamente, a urgência de não esquecer. O gesto de anotar o que se recorda, por mais fragmentado que seja, indica a busca por reconstrução de uma memória própria e por respostas que ajudem a compreender um passado traumático.

Nesse sentido, Seligmann-Silva (2007), em *Anistia e (in)justiça no Brasil: o dever da justiça e a impunidade*, propõe uma diferenciação entre dois tipos de anistia: uma que visa restaurar a memória e promover justiça aos perseguidos políticos, e outra que suspende a memória e, conseqüentemente, a justiça. No caso brasileiro, prevaleceu esta última, perpetuando o silêncio e a impunidade em relação aos crimes cometidos durante o regime militar. A literatura, nesse contexto, emerge como um espaço privilegiado de disputa da memória, capaz de tensionar as narrativas hegemônicas e de dar visibilidade às vozes silenciadas pelo Estado.

A primeira lembrança mencionada pela narradora, intitulada “Lembrança de número 01”, remete ao gesto de atirar livros da ponte. Nessa rememoração, há o uso de recursos sensoriais, como a sinestesia, que intensificam a atmosfera emocional da cena: “cheiro seco da noite na ponte” e “o som de cada carro que passava abafando o som de cada livro na água” (Mello, 2018, p. 71). A escolha por elementos sensoriais contribui para criar uma tensão entre silêncio e ruído, ausência e presença — dimensões que ecoam o clima de repressão e apagamento vivenciado pela personagem. Já a “Lembrança número 2” remonta a um momento anterior, em que Clarice é levada pelo pai a um desfile militar e observa os Dragões da Independência. Durante esse evento, a criança expressa incredulidade diante da ideia de que aqueles homens, com crinas nos capacetes, fossem os “dragões” que habitavam seu imaginário: “— Esses com crina no capacete são dragões? Então eu sou a boca do lago. [...] / — Os dragões eram gente. Então era isso? Então o monstro no fundo do lago seria uma invenção também?” (Mello, 2018, p. 73-74).

Esse segundo episódio se revela particularmente significativo no processo de amadurecimento da narradora, pois evidencia o momento em que ela começa a perceber que os monstros — até então figuras fantásticas — são, na verdade, representações de figuras reais e historicamente situadas. Ao reconhecer que os “dragões” são pessoas, Clarice estabelece uma conexão entre fantasia e realidade, indicando uma transição entre a compreensão infantil e a consciência crítica. No entanto, essa passagem para uma percepção mais racional do mundo não é definitiva: a lembrança se encerra com a sugestão de que o monstro ainda poderia existir, desde que fosse pequeno, como os cavalos-marinhos cuja existência fora colocada em dúvida por Tarso. Essa ambiguidade final sugere que, embora a narradora avance em direção a uma compreensão mais concreta da opressão, o universo da infância permanece ativo.

A “Lembrança de número 3” se inicia em torno do Itamaraty, espaço que é duplamente caracterizado: por um lado, como palácio (Ministério das Relações Exteriores do Brasil); por outro, como museu (Museu Histórico e Diplomático) — este último é o local onde se desenrolam os acontecimentos da lembrança. Um dos elementos centrais dessa passagem é a interação entre a guia do museu, chamada Etani, e os personagens. A narradora observa que Etani sorri para ela, gesto que ganha destaque ao ser contrastado com a ausência de momentos de afeto vividos por Clarice, Tarso e Pelletier. O sorriso, algo aparentemente banal, torna-se incomum na experiência da personagem em tempos de medo e perseguição. A narração reforça essa ideia ao destacar que Pelletier, desacostumada a manifestações de ternura, sequer sabia como reagir ao gesto. A atmosfera de medo e tensão, marcada pela opressão política, priva os personagens de momentos de leveza e espontaneidade, revelando a solidão daqueles que, ao optarem por resistir ao regime, precisam viver à margem, nas sombras.

Outro trecho significativo dessa lembrança ocorre quando Clarice cochicha a Tarso uma informação curiosa sobre uma das escultoras expostas: ela teria sido amante de Picasso — dado transmitido pela “Mulher que Gosta de Arte”. A reação da guia evidencia um julgamento comum dos adultos presentes na narrativa: acreditava que “crianças não sabiam o que era amante” (Mello, 2018, p. 76), o que sugere uma tentativa de preservar a infância do contato com aspectos considerados inadequados ou “desviantes” do mundo adulto. No entanto, a própria Clarice refuta, ainda que implicitamente, essa visão, ao demonstrar, mais uma vez, sua esperteza e atenção ao mundo ao seu redor. Ao se apropriar de um conhecimento que lhe seria, em tese, inacessível, a personagem reafirma sua postura ativa diante da realidade e evidencia o quanto é marcada pelas tensões e contradições do universo adulto.

1.5 O LAGO ENGOLE LIVRO COMO UMA BOCA GIGANTE: LITERATURA DE TESTEMUNHO JUVENIL

A literatura infantil e juvenil passou e perpassa variados processos e concepções literárias. A problemática de discutir e formular estudos sobre a literatura infantil e juvenil é um campo rico para debates nos estudos literários. Dessa maneira, para tematizar a compreensão da literatura juvenil, será realizado um apanhado geral de algumas teorias que nos auxiliam na complexa tarefa de construir uma apresentação, ainda que inicial, do que podemos nomear neste estudo de literatura de testemunho juvenil.

Para fins de contextualização histórica, apresenta-se um breve panorama da literatura destinada ao público jovem no Brasil, tomando como referência o estudo de Nelly Coelho (2006), em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. Conforme a autora, esse campo literário é marcado por diversos momentos históricos, sociais e ideológicos de cada período, produzindo diferentes concepções de leitura e formação. Monteiro Lobato, reconhecido como um “divisor de águas”, inaugura, por meio da publicação *A Menina do Nariz Arrebitado* (1920), a literatura infantil brasileira moderna, criando uma literatura marcada pela fantasia, dialogada com a realidade nacional. Durante a Era Vargas, a produção da literatura infantil foi fortemente alinhada ao projeto de formação do cidadão, predominantemente com intencionalidade pedagógica e cívica. No decorrer da década de 30, instaurou-se uma tensão entre narrativas realistas e fantasiosas, e, na década de 40, ampliaram-se as publicações das histórias em quadrinhos, como as de super-heróis e ficção científica. Nos anos 50, com a expansão da televisão e dos veículos de comunicação em massa, instaura-se o discurso da “crise da leitura”, não só infantil, mas também adulta, o que contribui para que a literatura se afaste do realismo estrito e retome com maior força a fantasia. No cenário da década de 60, em decorrência do regime militar, a música popular brasileira assume centralidade no meio cultural, enquanto a literatura infantil passa a elaborar, de modo sutil, as tensões do período. Nos anos seguintes, entre 1970 e 1990, ocorre o boom na literatura infantil brasileira, marcado como uma explosão criativa, pelo questionamento e pela valorização do leitor como sujeito crítico. A partir desse percurso, a literatura infantil e juvenil brasileira consolida-se, na contemporaneidade, como um espaço literário que se afasta do tom moralizante e assume um espaço de questionamento, humor e complexidade, preparando o jovem leitor para lidar com os conflitos da vida contemporânea.

Em outro estudo, Nelly Coelho (2000), em seu livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, problematiza as dificuldades e os riscos envolvidos na rotulação da literatura não

adulta. Segundo a autora, “[...] todos os que lidam com essa literatura não adulta conhecem as dificuldades de encontrar um termo abrangente que não falseie a matéria por ele nomeada” (Coelho, 2000, p. 3). Ao evidenciar essa problemática terminológica, Coelho chama atenção para a complexidade conceitual que envolve a nomeação e a distinção entre literatura infantil e juvenil. Desse modo, essa reflexão permite compreender a literatura infantil e juvenil não como um campo fixo, mas como um espaço no qual diferentes projetos de escrita, leitura e formação se inscrevem.

Maria Tereza Andruetto (2008), em seu texto *Por uma literatura sem adjetivos*, apresentado na Universidad de Buenos Aires, estabelece uma crítica sobre os perigos de se considerar a literatura infantil ou juvenil por meio de critérios externos ao próprio texto, fortemente associados a aspectos temáticos ou à construção de público-alvo, colocando em segundo plano a qualidade estética. Essa prática revela uma problemática: crianças e jovens seriam considerados leitores “menores” e, por isso, incapazes de lidar com textos complexos. Nesse cenário, a escritora apresenta mais uma problemática: aos leitores adultos são destinados os temas e formas considerados “pertencentes” a esse público, e à literatura infantil/juvenil são destinados o sentido pedagógico e utilitário.

Ao aprofundar a crítica da categorização da literatura infantil ou juvenil, Andruetto (2008) aponta para um grande perigo — a lógica que subordina e subestima a literatura ao seu público-alvo, antes mesmo de considerar sua qualidade estética e literária, tratada como critério central de sua avaliação. Segundo a autora,

O que pode haver de “para crianças” ou “para jovens” numa obra deve ser secundário ou vir de acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo. De tudo o que tem a ver com a escrita, a especificidade de destino é o que mais exige um olhar alerta, pois é justamente ali que mais facilmente se aninham razões morais, políticas e de mercado (Andruetto, 2008, p. 61).

Assim, Andruetto (2008) alerta que a definição prévia do destinatário é um dos pontos de maior cuidado, pois é nesse espaço que se infiltram censuras, controles e expectativas normativas que dita o que crianças e jovens “devem” ou “não devem” ler.

De acordo com o estudioso José Nicolau Gregorin Filho (2011) em *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*,

As obras classificadas como literatura juvenil devem ser observadas como textos cujo objetivo principal é expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural, numa construção estética (literária) apropriada à

experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo (Gregorin Filho, 2011, p. 66).

Gregorin Filho (2011) se opõe à ideia meramente educativa difundida no campo da literatura juvenil e amplifica o debate para uma literatura elaborada por meio da expressão humana e elaboração literária. Nessa perspectiva, o autor não rejeita a categorização de literatura juvenil, mas propõe como ela deve ser compreendida e analisada. Nesse sentido, em conformidade com o autor, a compreensão da literatura juvenil demanda a problematização das noções de adolescência, compreendidas como uma categoria histórica socialmente construída, o que implica reconhecer que tanto a produção quanto a circulação dessas obras são atravessadas pelas concepções de juventude em determinados contextos históricos. O pesquisador defende que a análise de uma obra de literatura juvenil deve ser realizada com a mesma postura que se realiza a crítica de qualquer outra obra de arte, no qual devem ser considerado os contextos históricos, sociais e culturais de sua produção. Além disso, no que tange à análise da literatura juvenil, destaca um outro elemento: o diálogo entre o olhar do adulto sobre a sociedade e o olhar do jovem contemporâneo:

[...] pois o sujeito que escreve não é mais um adolescente e, sim, um indivíduo que passou por essa fase em outro contexto sócio-histórico e cultural e busca uma interação com o jovem num outro momento, o momento da produção, com outras características e aptidões de leitura (Gregorin Filho, 2011 p. 66-67).

O pesquisador Severino Rodrigues (2025), em sua tese de doutorado em Letras, intitulada *Literatura Juvenil Brasileira Contemporânea: Configurações da produção Literária atual para adolescentes e jovens*, realiza um levantamento teórico e analítico da tradição acadêmica que estuda definições de literatura juvenil. Na tese, o autor constata que há uma preocupação entre os estudiosos da área ao afirmar que a literatura juvenil é uma arte literária, portanto não pode ser considerada menor ou inferior. Em seguida, Rodrigues (2025) se opõe a considerar a literatura juvenil como gênero ou subgênero, pois compreende que a literatura juvenil se materializa em diversos gêneros, como romance, conto ou novela. Ademais, destaca que toda produção literária é marcada de forma direta ou indireta pelo seu público, ainda que não explicita um destinatário determinado. Assim, para a finalidade de sua pesquisa, Rodrigues (2025) adota a seguinte visão da literatura juvenil:

[...] consideramos como literatura juvenil o conjunto de obras literárias em prosa, criadas para adolescentes e jovens (geralmente escritas por adultos, mas, às vezes, até por um deles), e que não se limitam a esses perfis leitores – ou ainda que, embora não tenham sido elaboradas com tal finalidade, dialogam efetivamente com eles (Rodrigues, 2025, p 98).

Essa concepção afasta a literatura juvenil de critérios restritivos, como a intencionalidade do autor ou o enquadramento da obra a categorias etárias. Nesse aspecto, Rodrigues (2025) compreende a literatura juvenil não como um campo delimitado exclusivamente pelo seu público destinatário, mas como um conjunto de textos que se caracteriza pelo diálogo com experiências, conflitos, linguagens e questões próprias da adolescência e juventude. Essa perspectiva entende o jovem leitor como um agente ativo na constituição dos sentidos do texto, o que implica conceber a literatura menos como um rótulo fixo e mais como um espaço de circulação marcado pelo texto, contexto e leitores.

Ao justapor a literatura juvenil e a literatura de testemunho por meio da análise do romance *Clarice*, este estudo propõe uma perspectiva ainda pouco explorada no campo acadêmico, ao delinear a noção de literatura testemunho juvenil. Na concepção utilizada nesta tese, a literatura de testemunho juvenil se define pela mediação de experiências traumáticas do passado narradas por vozes que, muitas vezes, recorrem à infância ou à juventude como perspectiva privilegiada para registrar o impacto do autoritarismo e da violência histórica. Assim, mobiliza estratégias que articulam a memória e a história, possibilitando ao jovem leitor o contato e o diálogo com momentos históricos complexos, sem submeter a obra ao processo moralizante ou instrumental.

Assim, torna-se fundamental considerar que *Clarice* elabora uma concepção de infância que tensiona perspectivas que tradicionalmente inserem o adulto como protagonista. Ao centrar a narrativa nas experiências da narradora durante a ditadura, a obra desloca o eixo de representação histórica; trata-se de uma infância que não se configura como um elemento passivo, mas como instância de percepção crítica, capaz de interrogar, elaborar e significar a realidade que a atravessa. A protagonista, nesse sentido, não apenas vivencia os efeitos do autoritarismo, mas constrói uma memória que articula sensibilidade, questionamento e resistência. Desse modo, ao conferir centralidade a uma voz de menor idade, a obra amplia o campo da literatura de testemunho, incorporando perspectivas que desafiam hierarquias etárias e propõe outras formas de compreender a história.

Mônia Dourado (2025), em sua tese de doutorado *A Narrativa juvenil testemunho-formativa: aproximações éticas e estéticas*, propõe o conceito de narrativa testemunho-formativa a partir da análise ética e estética das obras *Uma vez* (2005), de Morris Gleitzman e *Um caminho na noite* (1990), de Lois Lowry, duas narrativas se constroem diante dos horrores da Segunda Guerra Mundial. Ao examinar essas produções, a pesquisadora propõe a narrativa testemunho-formativa para nomear as obras de literatura juvenil que fundem elementos do romance de formação com teor testemunhal.

Ao articular testemunho e formação, Dourado (2025, p. 52) enfatiza que o trauma jamais poderia ser considerado um elemento gerador de aprendizado. Contudo, o processo de ressignificação e reparação física e psicológica empreendido por aquele que vivenciou o sofrimento pode desencadear um percurso de crescimento. Segundo a autora, na literatura juvenil, o testemunho se constrói por meio de personagens jovens marcados pela vulnerabilidade e por uma compreensão parcial dos acontecimentos que os circundam, o que configura uma forma singular de protagonismo e resistência. Dessa maneira,

[...] é possível perceber que tanto o romance de formação quanto a narrativa testemunhal estão imbuídos em uma teia de superação, resistência e aprendizagem, valores relevantes e envoltos em uma construção ética que vai de encontro à literatura voltada ao público juvenil. É necessário que o jovem leitor perpassa por uma jornada frente a seu autodescobrimento e também ao descobrimento da sociedade ao seu redor. E para tal feito o elemento ficcional é consideravelmente válido, no sentido de que personagem e trama sejam moldados em um terreno de pertença e reconhecimento do leitor (Dourado, 2025, p. 51-52).

Assim, a convergência entre romance de formação e narrativa testemunhal permite compreender o testemunho-formativo como um espaço em que constituição subjetiva e memória histórica se articulam. De acordo com Dourado (2025), as narrativas juvenis testemunho-formativa tende a configurar-se como uma experiência de cunho catártico: em um primeiro momento, o texto provoca impacto e estranhamento no leitor, em seguida desperta sua empatia diante da vivência apresentada, e, por fim, o conduz a refletir criticamente sobre sua própria posição e responsabilidade no contexto histórico em que está inserido.

Nesse sentido, a noção de narrativa juvenil testemunho-formativa, proposta por Dourado (2025), oferece relevante contribuição para as reflexões teóricas de testemunho. Sua formulação converge com a proposta aqui delineada de literatura de testemunho juvenil, uma vez que ambas reconhecem o protagonismo de personagens jovens atravessados por experiências históricas traumáticas e compreendem a ficção como mediação capaz de promover reflexões críticas e ampliação da consciência histórica do leitor.

Contudo, a literatura de testemunho juvenil propõe ampliar o “juvenil” para além do debate estritamente formativo, compreendendo-o como uma categoria que envolve também o campo editorial e pedagógico, inserida em um espaço de disputas narrativas. Ao reconhecer que a juventude exige enquadramento teórico próprio, por estar atravessada por construções históricas, culturais, políticas e educacionais, evidencia-se que, na literatura, ela é frequentemente tutelada e mediada por instâncias adultas. Nessa perspectiva, a memória, quando mediada pela ficção juvenil, atua como forma de enfrentamento ao apagamento histórico, uma vez que reinscreve o jovem como agente ativo na história.

Desse modo, a narrativa testemunho-formativa ilumina a dimensão estrutural e ética da obra e a noção de literatura de testemunho juvenil amplia o horizonte analítico ao compreender o testemunho juvenil também como prática cultural.

Weverson Dadalto (2023), em sua tese intitulada *Violência e autoritarismo na literatura testemunhal de Bernardo Kucinski*, desenvolve a análise do conjunto de obras de Bernardo Kucinski, dentre contos e romances, que retratam e testemunham as experiências de violência, ligados aos contextos do holocausto e da ditadura militar brasileira. Dadalto (2023), evidencia que, mesmo com a construção de diferentes gêneros e narradores, Kucinski reelabora a mesma história — esse movimento revela o caráter fragmentário e incompleto da elaboração da memória. Segundo o autor, no campo da literatura infantojuvenil, como em *Imigrantes e mascates*, Kucinski explicita a “[...] vontade de transmitir a memória para as novas gerações (Dadalto, 2023, p. 232).

Nesse sentido, *Clarice* (2018) pode ser compreendida sob essa mesma ótica: ao mobilizar uma narrativa mediada pelo olhar juvenil, estabelece uma mediação da transmissão do passado traumático para a memória de jovens leitores. Assim, à semelhança do que observa Dadalto (2023) na obra de Kucinski, a dimensão do olhar juvenil em *Clarice* (2018) pode ser percebida como um espaço de transmissão e responsabilidade intergeracional da memória. Desse modo, a literatura de testemunho juvenil configura-se como um modo particular de elaboração da memória atravessada pela interlocução com jovens leitores, reafirmando a contribuição para a formação de leitores éticos, críticos e capazes de reconhecer, problematizar e resistir às violências do passado e do presente.

Diante da proposição conceitual de “literatura de testemunho juvenil”, tornou-se necessário investigar como essa articulação já foi contemplada pela produção acadêmica. Com o objetivo de verificar a existência de estudos que abordem a relação entre literatura juvenil e de testemunho, procedeu-se a um levantamento em sites de busca acadêmica por meio de palavras-chave específicas: literatura, juvenil, testemunho.

Ao realizar a filtragem no site SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), foram obtidos zero resultados para a busca. Já no site do Portal de Periódicos da CAPES, foram alcançados 5 resultados, nesta mesma ordem: *Holocausto em Maus: Tema e universo fraturantes em HQ*, de Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, Rosemar Eurico Coenga e Fabiano Tadeu Grazioli (2021); *Testemunho da experiência da infância no exílio e sua representação no conto infanto-juvenil Meninos Sem Pátria*, de Luiz Puntel, de Ladyana dos Santos Lobato e Tânia Sarmiento-Pantoja (2020); *Reynaldo Valinho Alvarez: Um poeta nas entranhas da cidade*, de Cleberton dos Santos (2022); *Aspectos sociolegais da literatura em Capitães da Areia*, de

Ediliane Lopes Leite de Figueiredo (2012); “*Quando ainda não era...*”: *gêneses múltiplas, sonhos e metamorfoses em Poranduba – “Ópera Rumor”*, de Lúcia Pimentel Góes, Maria Zilda da Cunha e Maria Auxiliadora Fontana Baseio (2024).

A partir dos resultados analisados, dois artigos se aproximam da temática em estudo na tese, em dois eixos recorrentes, sobretudo em *Holocausto em Maus: Tema e universo fraturantes em HQ* e *Testemunho da experiência da infância no exílio e sua representação no conto infanto-juvenil Meninos Sem Pátria*, de Luiz Puntel, como a presença de temas que tratam das experiências históricas de passado e opressão, tais como Holocausto, exílio e ditadura militar, mobilizando as noções de memória, testemunho e trauma e também considerando a interlocução com o jovem leitor.

O primeiro artigo acadêmico encontrado por meio das palavras-chave, *Holocausto em Maus: Tema e universo fraturantes em HQ* (2021), escrito pelos pesquisadores Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, Rosemar Eurico Coenga e Fabiano Tadeu Grazioli, propõe uma análise e discussão da história em quadrinhos *Maus*, do ilustrador e cartunista Art Spiegelman, ambientada no contexto do Holocausto. Os autores exploram a ideia de que a literatura serve como testemunho histórico, unindo fatos e ficção para narrar as atrocidades cometidas pelo regime nazista, ressaltando a importância do debate sobre esse momento assustador da história da humanidade. Nesse sentido, o texto defende o uso de temas sensíveis na educação de jovens, para instigar o pensamento crítico e a resistência contra a opressão de minorias. Ao discorrer acerca da literatura juvenil, os pesquisadores contextualizam os “temas fraturantes” dessa literatura, explorados com frequência na contemporaneidade, “como morte, violência sexual, luta contra a discriminação de raça ou gênero, homoafetividade, guerra e outros episódios traumáticos, constituem as principais tendências editoriais” (Costa; Coenga; Grazioli, 2021, p. 91).

De modo interessante, ao evidenciar e inserir a obra *Maus* em um conjunto de obras da literatura juvenil que abordam temáticas sensíveis, os autores apontam a seguinte constatação:

A obra *Maus* possui uma linguagem acessível ao público juvenil, portanto, surge como mediadora entre a cultura juvenil e o conhecimento histórico. Além disso, os aspectos do antissemitismo e do nazismo são revestidos de atualidade e se mostram pertinentes aos jovens leitores, porquanto a xenofobia, a questão dos refugiados, os preconceitos religiosos, a intolerância a todas as formas de discriminação encontra-se presentes no nosso dia a dia (Costa; Coenga; Grazioli, 2021, p. 9).

Nesse fragmento destacam-se dois aspectos fundamentais para a discussão proposta: a linguagem adotada pela obra e sua capacidade de estabelecer um diálogo efetivo com jovens e adolescentes por meio da mediação de temáticas que, embora vinculadas a acontecimentos

históricos do passado, permanecem atuais. Ainda que a análise não nomeie explicitamente a obra como literatura de testemunho juvenil, os elementos apontados evidenciam a articulação entre memória histórica, elaboração estética e interlocução com o jovem leitor e corroboram a compreensão de literatura de testemunho juvenil apresentada nesta tese.

O segundo artigo acadêmico, *Testemunho da experiência da infância no exílio e sua representação no conto infanto-juvenil Meninos Sem Pátria, de Luiz Puntel (2020)*, das autoras Ladyana dos Santos Lobato e Tânia Sarmiento-Pantoja, analisa como as violências da ditadura militar, especialmente o exílio, afetaram a infância dos filhos de militantes políticos. O texto examina a narrativa testemunhal de Marta Nehring, intitulada “Por que você é tão tristonha?”, e a obra *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, destacando que, para essas crianças, o deslocamento forçado era uma forma de resistência e sobrevivência ao regime autoritário. As pesquisadoras destacam os conceitos de memória e utopia para caracterizar a experiência do exílio, sendo este um lugar de perdas e adaptações.

Apesar de analisar narrativas contextualizadas na infância, o artigo não debate ou menciona a literatura juvenil. No entanto, é possível evidenciar que ambas as narrativas analisadas são construídas por meio do diálogo geracional, no qual o adulto volta o seu olhar para o passado e narra por meio da memória, mostrando a infância como um lugar de elaboração do testemunho valioso para comunicar-se com as novas gerações.

É possível constatar que os artigos articulam testemunho e juvenil de forma isolada em seus conceitos; além disso, não desenvolvem uma definição teórica própria que una esses campos. Nesse aspecto, mesmo quando os artigos reconhecem o diálogo com os jovens leitores, a juventude aparece como destinatária, justificativa pedagógica ou adequação de linguagem, e não como uma categoria crítica, na qual a narrativa configura-se como a elaboração de um ponto de vista e da temporalidade da memória. Além disso, é possível constatar que o testemunho é concebido mais como tema — conteúdo histórico ou denúncia social — do que como uma categoria estética e discursiva, mediada pela literatura e atravessada pela memória. Assim, mesmo com a proximidade temática, é possível constatar que a literatura de testemunho juvenil é tratada de forma implícita, fragmentada e tangencial em pesquisas que abordam a literatura juvenil, a memória e o testemunho.

Dessa maneira, a partir do percurso desenvolvido, esta tese compreende a literatura de testemunho juvenil como uma elaboração em que memória, experiência histórica se articulam por meio de estratégias narrativas voltadas a um leitor jovem, sem simplificar a complexidade da experiência representada. Caracteriza-se pela centralidade de uma experiência-limite, frequentemente associada à violência política, repressão ou rupturas familiares, narrada a partir

da perspectiva da infância ou da adolescência, seja por um narrador que vive essa experiência, seja por um diálogo geracional que reinscreve o passado no presente, sendo o testemunho um trabalho de memória e elaboração de traumas que marcaram sujeitos e sociedades. Por isso, convida o jovem leitor a confrontar conflitos que excedem o campo individual e se inscrevem no plano coletivo. Nesse sentido, a literatura de testemunho juvenil não se funda na transmissão de valores pedagógicos sociais, mas sim na abertura ao questionamento, à empatia e à reflexão sobre o passado e suas consequências no presente.

Além disso, a noção de literatura de testemunho juvenil constitui-se também como chave analítica para leitura de documentos educacionais, ao possibilitar a problematização dos modos pelos quais a memória histórica, a formação ética e a mediação literária são institucionalmente enquadradas. Ao tensionar as prescrições curriculares e suas orientações para o ensino de literatura, esse conceito permite examinar como, e em que medida, a experiência traumática e a elaboração da memória são incorporadas, silenciadas ou reconfiguradas no campo pedagógico.

1.6 ATIRAMOS LIVROS DE CIMA DA PONTE, DESDE QUANDO? ELABORAÇÃO DO TESTEMUNHO INFANTIL EM CLARICE

A partir das mudanças sociais e novas concepções de infância e adolescência, ao longo do século XXI, a literatura para o público juvenil passou a receber mais atenção tanto em termos de produção quanto de mercado, buscando suprir as expectativas do jovem leitor. Segundo Gregorin Filho, sob a leitura de Groppo (2000), “[...] não existe uma categorização fixa de faixa etária para a juventude. Ela começa no período transitório da puberdade, mas se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades, e abarca uma intrincada rede de valores” (Gregorin Filho, 2011, p. 11). Reconhecendo a inconstância própria do grupo a que essa pesquisa se dedica e a composição da literatura juvenil do século XXI, busca-se estruturar a obra *Clarice* como uma obra de testemunho juvenil da ditadura militar, ressaltando a singularidade da elaboração da voz juvenil para os estudos testemunhais e para a elaboração do romance.

Nessa ótica, o livro *Clarice* explora sua própria imaginação por meio do silêncio que permeia o período retratado e fragmenta a composição da obra. Trata-se de um mistério real e não fantasioso, o qual emerge para a narrativa a representação do período em que desaparecer não era sinônimo de encantamento, mas sim sinônimo para tortura e morte, o que é discutido pelo próprio autor, Roger Mello, em entrevista ao *Jornal Beira do Rio*:

Na literatura infantil, a palavra desaparecimento é, muitas vezes, trabalhada como elemento mágico. No nosso livro, ganha um sentido fantástico na realidade. São os adultos que desaparecem, não é uma época de as pessoas chegarem, é uma época de as pessoas irem. Normalmente, esse desaparecimento está ligado à tortura e à morte (Pinto, 2018, online).

Desse modo, o mundo vivo da imaginação de Clarice é a própria elaboração do real traumático — o desaparecido não é um encantamento mágico, e sim uma ferida histórica traumática. Ao desenvolver a narrativa usando como recurso as lembranças e a fantasia, Mello (2018) elabora uma construção que não permite naturalizar as violências do regime autoritário, uma vez que o abstrato em Clarice se configura como retrato do absurdo do próprio regime.

Diante do cenário, destaca-se que seu caráter testemunhal dialoga com o universo jovem. Conforme Cleber Vieira (2016), em *A criança e o direito à memória*, a escolha por abordar, na literatura juvenil, temas como a ditadura, a resistência e os direitos humanos evidenciam a intenção de formar leitores conscientes, politicamente sensíveis e críticos desde a infância. Nesse sentido, o autor defende que a literatura destinada às crianças ocupa um papel fundamental na transmissão da memória histórica, especialmente no que diz respeito a períodos marcados pelo autoritarismo e pela supressão de direitos. Para Vieira (2016):

[...] é justamente no campo das histórias de ditaduras e lutas de resistências contadas para crianças que a questão assume dimensão ainda mais importante. Trata-se, pois, do processo de produção e circulação do conhecimento histórico sobre violência política cujos leitores são sujeitos em formação (Vieira, 2016, p.85).

Assim, compreende-se que a literatura de testemunho é um espaço de memória, sendo essencial para que as novas gerações conheçam os erros e os crimes do passado, para que, assim, possam construir uma consciência crítica voltada à preservação dos valores democráticos.

A importância dessa abordagem também é evidenciada na dissertação de Juliana Camargo Mariano (2012), que realiza uma análise comparativa entre obras de Ruth Rocha (Brasil) e José Cardoso Pires (Portugal). Seu estudo investiga como a literatura infantil pode dialogar com contextos autoritários e, a partir disso, contribuir para a valorização da democracia. Amparando-se em Lígia Cademartori (1986), Mariano argumenta que a literatura, junto a seu leitor, apresenta novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais — horizontes que nem sempre estão disponíveis nas instituições tradicionais, como a escola e a família. É justamente nessa capacidade de criar espaços de imaginação e reflexão que a literatura se afirma como meio emancipatório, promovendo não apenas o desenvolvimento estético, mas também ético e político das crianças e dos jovens.

Nota-se, portanto, a relevância de narrativas juvenis que abordem temas sociais traumáticos, como a opressão, o autoritarismo e as violações de direitos humanos. Esses temas, longe de serem exclusivos do universo adulto, também dizem respeito ao público em formação, que tem o direito de acessar, refletir e elaborar criticamente as complexidades históricas e sociais de seu país. Ao inserir essas temáticas na literatura destinada às crianças e adolescentes, amplia-se o espaço de debate e contribui-se para a construção de uma consciência ética e cidadã desde a infância. No entanto, apesar dessa relevância, o conceito de literatura de testemunho voltada ao público juvenil ainda é pouco explorado nos estudos literários. Essa lacuna aponta para a necessidade de aprofundamento teórico e crítico sobre como a literatura pode mediar a memória coletiva e o enfrentamento dos traumas históricos junto a leitores em formação, abrindo novas perspectivas à participação da literatura na formação de sujeitos históricos, políticos e sensíveis ao outro.

Bruno Nicoli Pimenta (2023), em sua dissertação de mestrado *O Testemunho e a Poesia de Alex Polari na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II*, investiga como a literatura de testemunho pode contribuir para a formação do leitor literário dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa realiza uma sequência de leitura de poemas de Alex Polari, em formato de oficina, para estudantes de uma turma do 9º ano. A partir da análise do material desenvolvido e estudado, o autor considera que:

Esses adolescentes não devem ser blindados de temas delicados que incluem tratamentos severos por parte do Estado, para que essas formas de tratamento não sejam naturalizadas. Logo, as leituras literárias propostas se apresentam como aliadas para revelar que desde a ditadura militar o autoritarismo está presente no dia a dia das operações policiais e que, por isso, devemos ter uma postura crítica diante dessas atividades, como a de não aceitar que excessos por parte dos agentes armados possam acontecer (Pimenta, 2023, p.72).

Dessa maneira, propõe-se que à literatura juvenil também compete o enfrentamento de temas sensíveis, capazes de evidenciar e promover um diálogo crítico acerca das continuidades e rupturas entre o passado e o presente, como a naturalização da opressão. Ao assumir tal perspectiva, a leitura juvenil configura-se como espaço formativo que contribui para a compreensão crítica da realidade.

A importância da memória está intrinsecamente ligada ao testemunho; por isso, torna-se cada vez mais relevante trabalhar com esse tipo de literatura no processo de formação dos estudantes, como evidencia Tânia Sarmiento-Pantoja: “[...] elementos caracterizadores do universo infanto-juvenil têm se mostrado pertinentes para os processos de atualização da memória através das artes” (Sarmiento-Pantoja, 2012, p. 413). Assim, a literatura resgata a história coletiva e dá voz às memórias que pulsam para serem ditas, por meio da arte literária.

Na reflexão sobre o lugar e o processo da literatura de testemunho no ensino, está a contribuição do texto da professora estadunidense Shoshana Felman (2000), a qual afirma que “é tarefa do professor recontextualizar a crise e colocá-la outra vez em perspectiva, relacionar o presente com o passado e o futuro, reintegrando a crise, portanto, em um enquadre de significado transformado” (Felman, 2000, p. 68). Desse modo, não se trata apenas de restaurar a memória, mas de integrá-la ao tempo presente, ressignificando os traumas, a crise.

Ao refletir sobre quem detém o poder social de narrar uma história, observa-se que, quase sempre, esse poder recai sobre a voz dos adultos. Nesse sentido, ao investigar a produção de literatura infantil, Regina Zilberman (2012), a partir dos estudos de Göte Klingberg, evidencia que esse lugar de desigualdade entre o adulto e o leitor infantil parte das diferenças linguísticas, cognitivas e sociais. A autora sustenta, portanto, que essa relação assimétrica exige do autor o reconhecimento dessa condição e a adoção de procedimentos que visem atenuá-la, processo denominado de “adaptação”. Tal movimento, contudo, não deve ser compreendido como empobrecimento estético ou simplificação da obra, mas como elaboração de estratégias comunicativas que possibilitam ao autor estabelecer um diálogo efetivo com o jovem leitor.

De acordo com a estudiosa Sarmiento-Pantoja (2018), entre as décadas de 1960 e 1970 destaca-se o surgimento de uma nova perspectiva historiográfica, marcada pelo reconhecimento de que não existe uma única história, mas sim múltiplas histórias. Dessa forma, narrativas anteriormente marginalizadas — como aquelas relacionadas à infância, à morte, à feminilidade, entre outras — passaram a ganhar espaço nos estudos históricos e literários. A autora ressalta que essas produções estão diretamente ligadas ao “dever de memória”, entendido como uma necessidade surgida em resposta às catástrofes e traumas vivenciados mundialmente. Nesse contexto temático, que abrange questões como violência e resistência, o campo artístico evidencia constantemente a importância da memória, reforçando que “narrar é conhecer” (Sarmiento-Pantoja, 2018, p. 188).

Reconhecendo que o protagonismo infantil permanece marginalizado nas versões oficiais da história, Sarmiento-Pantoja argumenta que a criança, ao assumir a função de narradora, instaura uma forma de alteridade que amplia a visibilidade de outras vozes silenciadas, permitindo trazer à tona aspectos normalmente esquecidos da história. Nesse contexto, a infância pode se constituir como um meio fundamental de organização da narrativa, especialmente quando esta se entrelaça com a memória e busca ressignificar cenários históricos marcados por autoritarismo e violência. Por isso, a autora busca refletir sobre como a criança, na posição de narradora, contribui para a elaboração pela qual a história se constrói:

[...] pode constituir-se em importante medium de organização narrativa, na medida em que a experiência da narração se mistura a processos memorialísticos, comprometidos com a reelaboração de determinados cenários históricos, em particular aqueles imersos em regimes autoritários (Sarmiento-Pantoja, 2018, p. 189).

Ainda sob o olhar das reflexões da pesquisadora e professora Sarmiento-Pantoja, a investigação acerca do protagonismo dos narradores infantis, revela importantes contribuições para a compreensão da relação entre a criança e o testemunho:

Como jovem testemunha, a criança – ou o adolescente – rememora segundo diretrizes muito peculiares. O testemunho por si só é elíptico, mas se o testemunho é de uma criança essa condição se mostra ainda mais potencializada: o olhar da criança é um olhar míope e infinitamente transitivo. Nesse sentido, o trabalho recordativo que envolve o tempo da infância precisa lidar com o preenchimento de vácuos, mas não se presta apenas a uma operação de substituição das partes “perdidas” e preenchidas pela economia da imaginação. Trata-se, sobretudo, de dar significação a uma situação muito singular da experiência. É nesse processo que a narrativa se torna um modo substancial de indagação, não somente em relação à história, mas, sobretudo em relação à experiência vivida (Sarmiento-Pantoja, 2018, p.190).

Desse modo, o testemunho elaborado pelo jovem percorre caminhos distintos em relação ao de um adulto. Ainda que todo testemunho seja, por natureza, elíptico — ou seja, marcado por lacunas e silêncios — essa característica se intensifica quando a narrativa parte de uma criança. A memória infantil, por sua própria constituição, é fragmentada e atravessada por espaços não compreendidos ou parcialmente elaborados. Sarmiento-Pantoja (2018) destaca, nesse contexto, o olhar da criança como “míope” e “intransitivo”: míope, por não alcançar uma visão totalizante dos acontecimentos, porque é protegida de certas camadas da realidade; e intransitivo, por estar em constante movimento, sem se fixar em um ponto específico, e por ser dependente da mediação de um adulto. Essa mobilidade favorece a fragmentação da narrativa, tornando-a menos linear. Assim, o processo de rememorar — acessar memórias, preencher lacunas e construir significados — transforma o testemunho juvenil em um instrumento de questionamento, não apenas da história, mas da própria experiência vivida.

Ademais, nesse contexto contemporâneo, destacam-se as contribuições do estudo da pesquisadora Larissa Cruvinel (2009), especializada em narrativas juvenis brasileiras. Ao realizar uma análise das obras da série Vaga-Lume — das décadas de 1970, 1980, 1990 e meados dos anos 2000 — e dos finalistas do prêmio Jabuti — anos 2006, 2007 e 2008 —, foi possível concluir que as obras literárias voltadas ao público jovem revelam uma preocupação temática crescente com a construção de uma formação humana e o amadurecimento de personagens. Sob a luz da leitura de Daniel Delbrassine, as obras analisadas foram divididas em duas categorias: “as narrativas juvenis ao lado da modernidade” e “narrativas juvenis imersas na modernidade”. De modo geral, para a primeira categoria, foi verificado que sua

elaboração se aproxima da estrutura dos romances do século XIX e alinha-se a uma tendência didática. Já na segunda categoria, evidencia-se uma ruptura mais significativa com o modelo tradicional, aproximando-se dos modelos próprios da modernidade, destacando-se a intertextualidade e a metaficção, além de mostrar uma preocupação com a formação para a leitura literária. Sob essa ótica, o livro *Clarice* (2018) dialoga com as tendências formuladas para “as narrativas juvenis imersas na modernidade”, por reunir características de uma narração fragmentada e que, por meio da condução narrativa, leva à reflexão sobre as práticas da leitura literária.

Há ainda outro ponto de análise pertinente aos estudos realizados, que é o aspecto da metalinguagem. Em seu levantamento sobre a produção contemporânea, Cruvinel (2009) constata que a metalinguagem, sobretudo presente nas “narrativas imersas na modernidade”, configura-se como um elemento formativo, ao promover a reflexão sobre os mecanismos narrativos, estimular o pensamento crítico do jovem leitor e, simultaneamente, aproximá-lo do processo criativo (Cruvinel, 2009, p. 170). Assim, ao se perguntar sobre “o que é literatura?”, “como ela se constrói?” e “qual é o seu papel?”, o leitor é conduzido a um lugar de participação ativa no universo literário.

A obra *Clarice* (2018), objeto de análise desta pesquisa, participa dessa proposta. A protagonista aprende e amadurece a partir das marcas deixadas pelo contexto de violência imposto pela ditadura, evidenciando um percurso formativo ancorado em experiências históricas e afetivas. Além disso, a narrativa incorpora o aspecto metalinguístico, conforme apontado por Cruvinel (2009), ao tornar visível o próprio processo de composição literária. Desse modo, *Clarice* (2018) não apenas forma o leitor para a vida — por meio da trajetória de aprendizado da personagem e de sua relação com os valores democráticos e sociais —, mas também o forma para a literatura. A presença de estruturas narrativas complexas, como a metalinguagem, revela uma dimensão educativa que vai além do conteúdo temático, permitindo ao leitor compreender os fundamentos da linguagem literária e, assim, tentar desenvolver-se como sujeito crítico e sensível. Segundo a autora:

A literatura juvenil, além de ter a preocupação de formar o leitor para a vida, abordando o processo de aprendizagem da personagem e configurando ideais educativos, também apresenta recursos narrativos complexos, como a metalinguagem. Esse recurso leva o leitor a refletir sobre o que marca a composição do literário, deixando clara a preocupação de formar o leitor para a literatura (Cruvinel, 2009, p. 170).

Nesse contexto, ao construir um panorama histórico acerca dos ciclos da literatura infantil no Brasil, Annete Baldi, conclui que nas últimas três décadas consolidou-se como status

de obra de arte e, nesse sentido, “observa-se que a metalinguagem – que até aqui parecia como um recurso eventual no texto literário para criança- surge como procedimento recorrente nas publicações para crianças” (Baldi, 2019, p. 44). Ainda, segundo a especialista, por meio da teoria de Jakobson é possível constatar que:

A função metalinguística serve para assegurar ao emissor e ao destinatário que o código em uso seja realmente partilhado e que a informação possa efetivamente transitar entre ambos [...]. No âmbito da literatura, a metalinguagem serve para exercitar a façanha que é entrar na obra para procurar o seu sentido (Baldi, 2019, p. 33).

Assim, a autora destaca dois papéis centrais da metalinguagem. No primeiro caso, a metalinguagem atua como um mecanismo de verificação do próprio código, na qual o código é explicado por meio de si mesmo. Já no campo literário, o papel da metalinguagem transcende a função técnica e torna-se um recurso poético, estético e artístico: a linguagem passa a refletir sobre si mesma, manifestando os mecanismos internos da obra, seu processo de elaboração e de possibilidades de sentidos. Assim, na literatura, a metalinguagem na literatura é um convite ao leitor sobre o próprio ato de significar, sendo uma linguagem que pensa sobre a própria linguagem, ampliando os sentidos interpretativos do texto.

Nesse sentido, os aspectos metalinguísticos da obra analisada estão presentes desde o projeto gráfico — com o manuseio da capa vermelha e a contracapa que a esconde —, no nome escolhido para a protagonista, que se relaciona com o nome da escritora Clarice Lispector; até as reflexões importantes sobre o impacto e a importância da leitura e do conhecimento para o exercício democrático.

O livro *Clarice* elabora questões importantes para a formação do jovem leitor, tais como a reflexão sobre a importância do ato de ler, considerando a privação do exercício da leitura no contexto de um regime autoritário, como o que é vivenciado pela personagem. Por isso, os personagens atiram livros no lago e mudam a capa dos livros considerados “perigosos e subversivos”, pelos órgãos da censura. Essa realidade simboliza e testemunha o que foi vivenciado e testemunhado pelo próprio autor, que irá reconstruir, por meio da personagem, suas memórias de infância, como é declarado por ele em entrevista ao *Jornal Beira do Rio*:

[...] enfim, trabalhei essa dimensão na infância, a partir de coisas que vi, como minha tia jogando livros no lago, amarrados com pedra, para que não boiassem de volta. Ela não era de esquerda, mas, por gostar de livros, tinha um lado subversivo (Pinto, 2018, online).

O ato de jogar os livros no lago com pedras é um dos acontecimentos mais marcantes em *Clarice*, e um dos pontos de maior reflexão da narrativa. Por que os livros são tão perigosos? Um dos primeiros traços de um regime autoritário é a destruição de qualquer tipo de produção

intelectual e crítica que possa se opor às diretrizes do governo. Em um regime autoritário, é importante que as pessoas tenham medo de pensar.

Nesse contexto de repressão, Raphael Diego Greenhalgh (2020) analisa a censura de livros ocorrida em Brasília, cidade na qual se passa a história do livro em estudo. De acordo com o pesquisador, a censura aos livros na capital do país se deu oito dias após o golpe de 1964, quando livrarias foram revistadas, livros foram retirados dos acervos e materiais “subversivos” foram apreendidos em sindicatos e outros locais considerados suspeitos: “Na capital foram apreendidos mais de 180 exemplares, de 25 títulos diferentes, tais como: *História do socialismo e das lutas sociais*, de Max Seer; *A comuna de Paris*, de Trotsky; *O que Marx realmente disse*, de Ernst Fischer; *Marxismo e existencialismo*, de August Thalheimer, entre outros” (Greenhalgh, 2020, p. 9). Assim, esses dados evidenciam como a censura atuou de forma rápida, atingindo diretamente o acesso ao pensamento crítico e ao conhecimento. Em *Clarice*, esse contexto repressivo é refletido na própria narrativa, como se observa na imagem recorrente dos livros sendo lançados da ponte. A relação entre o dado histórico e a ficção reforça o impacto da censura na formação da subjetividade juvenil e na construção da memória coletiva sobre o período da ditadura militar.

Nesse sentido, já nas primeiras linhas da narrativa, percebe-se uma noção temporal que evidencia que a narradora não possui uma experiência de vida anterior ao regime político em que está inserida: “Atiramos livros da ponte, desde quando?” (Mello, 2018, p. 1). A ausência dessa referência temporal indica que Clarice não se lembra do início das mudanças, possivelmente porque o regime militar, assim como a prática de esconder ou descartar livros, já estava em curso antes mesmo de seu nascimento ou de ela ter idade suficiente para compreender e registrar tais acontecimentos.

Além disso, alguns léxicos escolhidos evidenciam o período da censura, em que a produção intelectual e artística era vigiada, silenciada e oprimida. Em vários momentos, a jovem Clarice descreve a presença de pessoas chamadas por ela como: E.L.E.S. e V.O.C.Ê.S.A.B.E.Q.U.E.M. — as palavras escritas com letras seguidas de pontos, sugerindo siglas, refletem a racionalização que implicava o contexto ditatorial e o esforço para a produção do sigilo e eufemismo, o dizer para não dizer. Além disso, há no seu vocabulário a repetição da palavra “subversivo”, associada ao caráter do conhecimento das obras que eram censuradas. Segundo a conclusão proposta na trama por Clarice, E.L.E.S. seriam “os mais subversivos de todos”, pois são essas pessoas que têm acesso a todos os filmes, livros, músicas, antes de serem cortados ou censurados: “— Ele assiste a todos os filmes. / — Assiste? / — Eh... / — Então ele é o mais subversivo de todos E.L.E.S.?” (Mello, 2018, p. 28).

Ao longo do enredo, percebe-se que Clarice e Tarso, as crianças, não recebem muitas explicações sobre os acontecimentos do mundo adulto. Elas são tratadas como alheias a esses eventos, sendo constantemente levadas de casa em casa e em passeios de carro, sem entender claramente para onde estão indo. Retomando mais uma vez a fundamentação de Sarmento-Pantoja (2018), no que se refere ao olhar “míope” — como resultado, acabam criando suas próprias teorias para tentar explicar o que acontece ao seu redor. Em concordância com isso, analisa Brites (2022) em “*Clarice à beira ou o avesso da infância*”:

Clarice olha de baixo para cima em direção a este mundo sobre o qual parece não ter nenhuma influência, e com exceção dos momentos em que está em companhia de seu amigo Tarso, permanece solitária, envolta em observações e reflexões sobre o seu redor, buscando montar ao menos algumas peças deste quebra-cabeças que lhe foi imposto pela vida (Brites, 2022, p. 351).

Nos termos narrativos, além da censura e do anseio por respostas angustiantes que caracterizam o período retratado, há também o conflito interno da protagonista relacionado ao desaparecimento de sua mãe, que não é nomeada no livro. A busca para resolver esse quebra-cabeça e obter respostas torna-se evidente nas páginas em que Clarice e seu primo Tarso tentam, de forma imaginária, reconstituir os diálogos e a cena do momento em que a mãe de Clarice foi levada por E.L.E.S:

[...] E.L.E.S já tinham se embrenhado pela sala, sem uniforme mesmo. Tinham visto se o carro das duas não escondia ‘aqueles’ livros. Nada.
 — Nem cartazes?
 — Não.
 — Nem telas de imprimir camisas?
 — Eles conferiram, não. Como você sabe que eles procuram essas coisas?
 — Minha mãe e Zilah escondem sempre antes de atirar os livros...
 —...da ponte [...]
 — As estantes infinitas do apartamento davam muito trabalho, fizeram com que eles acabassem desistindo de procurar “aqueles” livros.
 — Mas encontraram foi minha mãe.
 Perguntaram pra sua mãe se ela estava sozinha.
 “Ela disse que sim.”
 Perguntaram o que ela estava buscando ali.
 “Ela disse: livros.”
 Perguntaram que tipo de livro.
 — O tipo de livro que vocês também procuram, mas não tem nenhum desse tipo nessa casa.
 [...]
 — Levaram sua mãe.
 — Até hoje
 (Mello, 2018, p. 58-59).

Nota-se que a busca pela mãe de Clarice interessa não apenas à filha, mas também a outros personagens da narrativa e à família da protagonista. Nesse contexto, evidencia-se o sofrimento psicológico causado pela impossibilidade de obter respostas e pela incerteza sobre

o estado da mãe, que estava, possivelmente, em condições ainda piores do que Clarice poderia imaginar. Para lidar com essa dura realidade traumática, a narrativa de Clarice oscila entre o real e o imaginário, como pode ser observado no trecho a seguir, com destaque para o trecho “são piores do que os sujeitos que entregam doces e te fazem dormir”:

A mãe do Tarso queria saber pra que lugar minha mãe foi levada. Isso eu também gostaria de saber. Disse que E.L.E.S. são os piores do que os sujeitos que entregam doces e os doces e te fazem dormir, como dizia meu pai querendo assustar a gente. A terrível Boca do Lago perto deles é uma boca sem dentes. [...] Seguir minha mãe por onde? (Mello, 2018, p. 65).

De acordo com o livro *Direito à Memória e à Verdade* (2007), a prática de desaparecimento “consistia em *sequestrar* e fazer sumir opositores políticos dos regimes ditatoriais. No Brasil, o processo não foi diferente. Com o desaparecimento, não havia como acionar qualquer dispositivo legal para tentar salvar a vida das vítimas” (Brasil, 2007, p. 480). Nesse contexto, a denúncia das violações dos direitos humanos e a busca por justiça por meio da segurança pública eram, muitas vezes, impraticáveis. Assim, “[...] A perpetuação do sofrimento dos familiares e a incerteza sobre o paradeiro de seus entes queridos levaram a uma situação de prolongada insegurança. Foi uma outra forma de tortura permanente, levada a cabo pelo Estado polícia” (Brasil, 2007, p. 48).

Ao longo da narrativa, Clarice reflete constantemente sobre o desaparecimento de sua mãe e é acolhida por outras duas figuras femininas, suas tias. A mente questionadora e curiosa de Clarice se volta frequentemente para questões de censura, opressão e o que é considerado subversivo. O significado da palavra "subversivo" revela duas incompreensões no universo da narradora: primeiro, ela não conhece o significado da palavra; segundo ela não entende como a carga dessa palavra afeta de forma tão dolorosa o mundo ao seu redor.

[...] Só de passar a mão na minha cabeça dava pra saber que eu não entendia como alguém podia desaparecer por causa de um livro. Um livro vermelho, ouvi, numa conversa delas. O Chapeuzinho Vermelho deve estar proibido então, eu ri, quase dormindo, olha só. [...] Chapeuzinho vermelho subversiva. O lobo fica confuso.” (Mello, 2018, p. 39-40).

Como já mencionado, a narrativa do livro é fragmentada e composta por lacunas silenciosas que permitem ao leitor interpretar os acontecimentos. Nesse contexto, é relevante analisar as marcações temporais presentes na obra. Embora não seja possível determinar exatamente quanto tempo abrange a vida de Clarice no livro, é evidente a passagem do tempo por meio do resgate das memórias da personagem em relação à sua mãe. No início do livro, a presença da mãe é marcante nas lembranças de Clarice, sendo visível nos momentos em que ela revisita seus sonhos e memórias.

No entanto, com o desenrolar da narrativa, Clarice começa a se sentir confusa e perdida em relação à memória de sua mãe, a ponto de confundi-la com sua tia. Ela expressa essa confusão ao dizer: “Segurei a respiração e afundei minha cabeça no vestido da minha mãe, quero dizer, da minha tia. Um cheiro da flor de macela, o cheiro do armário dela” (Mello, 2018, p. 99). Essa confusão, entre a mãe e a tia, é ainda mais evidente quando a narradora revela que sua mãe e a tia (não nomeada) eram gêmeas, mas ressalta que, apesar da semelhança, sua mãe e a Zilah eram as mais parecidas: “Minha tia e minha mãe eram gêmeas. Esqueci de dizer? Mas não eram parecidas como minha mãe e Zilah. Eu sempre soube dizer quem era quem” (Mello, 2018, p. 102).

Essas marcas da confusão de Clarice tornam-se ainda mais evidentes quando sua tia, responsável por ela, recebe um telefonema para encontrar um membro familiar que, até então, estava desaparecido. Nenhuma explicação é dada à menina, até o momento em que ela se depara com uma figura materna que poderia representar tanto sua mãe quanto Zilah. Essa ambiguidade intensifica a confusão da narradora, acentuando a incerteza quanto à identidade de quem ela está prestes a reencontrar. O fato de a narradora afirmar que sempre soube diferenciar a sua mãe de suas demais tias e, no final, sentir-se confusa para identificar quem estaria em sua frente demonstra que o trauma e o tempo causaram a temida desordem e esquecimento de suas lembranças. Nesse contexto, é possível interpretar que o desaparecimento prolongado da mãe de Clarice faz com que a lembrança e o reconhecimento dela se tornem um borrão, confundindo o que antes era uma certeza para a narradora. Assim, pode-se afirmar que o final da narrativa é um dos maiores mistérios da experiência da leitura do livro *Clarice*, ficando a cargo do leitor tecer as teorias desse acontecimento, como observa Brites (2022) sobre essa construção narrativa: “É interessante observar que, se cabe ao leitor desvendar tal quebra-cabeça, ele pode ironicamente ser capaz de entender o drama de Clarice melhor do que ela mesma, caso tenha conhecimento da história brasileira e do período dos anos de chumbo” (Brites, 2022, p. 357).

Esse momento narrativo é muito sensível ao demonstrar uma marca da violência psicológica do regime militar: experiência traumática de separação e rupturas de vínculos afetivos provocadas pelo regime opressor. A partir do último evento do livro, duas hipóteses podem ser formuladas: Clarice não reconhece sua mãe ou a mãe de Clarice continua desaparecida.

A primeira hipótese pode ser formulada porque Clarice se demonstra confusa para identificar sua mãe. Um fato do enredo literário é que a mãe de Clarice foi levada pelos militares; no entanto, é possível que, como uma forma de sobrevivência e dispersão da opressão dos militares, ela tenha criado outra identidade, sendo ela a própria Zilah. A personagem da

Zilah é uma das poucas nomeadas na história, ou seja, um nome “de fachada” que nada esconde, e a sua semelhança com a personagem da mãe é apresentada de modo confuso pela própria narradora.

Sabe-se que o medo foi uma grande arma utilizada para que os militares conseguissem capturar aqueles que “subvertiam a ordem”; por isso, era bastante comum cartazes com fotos e incentivo a denúncias, como afirma Sylvania Rubert (2014): em “Ditadura civil-militar no Brasil: construção da subjetividade em situações traumáticas”:

[...] o cartaz com as fotos das pessoas que eram procuradas pelo sistema repressivo também contribui para a disseminação do medo e conseqüentemente produção de subjetividades conformadas, pois as fotos representam a materialidade das perseguições e o iminente perigo de prisão e torturas (Rubert, 2014, p. 281).

A segunda hipótese é que a mãe de Clarice permanecesse desaparecida — um dos principais pontos desenvolvidos no enredo é a ausência da figura materna durante a infância da narradora. Essa perda afetiva provocada pela ausência de um ente familiar corrobora com o testemunho de diferentes infâncias afetadas pelo mesmo contexto de opressão. Embora seja difícil quantificar quantas mulheres militantes eram mães ou engravidaram no contexto da luta, sabe-se que a maternidade foi frequentemente usada de forma perversa pelo aparelho de tortura, como afirma Amelinha Teles (2014, p. 13).

A Comissão Estadual da Verdade “Rubens Paiva”, vinculada à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, promoveu audiências públicas na qual reuniu depoimentos de pessoas que viveram sua infância no período militar e foram atingidas direta ou indiretamente pela repressão política. Os depoimentos coletados durante o “Seminário Verdade e Infância roubada”, realizado em maio de 2013, revelam marcas profundas e violentas, como crianças que nunca conheceram os seus pais, que presenciaram o assassinato de seus familiares, que foram conduzidas para assistir a tortura e, até mesmo, participaram das sessões de tortura:

[...] A filha de Soledad não conheceu a mãe ou não se lembra, por conta da tenra idade. Mais, igualmente não conheceu o pai, José Maria Ferreira de Araujo, assassinado (e desaparecido) no DOI-CODI/SP, em 23 de setembro de 1970.

[...] Outras crianças nunca conheceram os pais, por exemplo, Vanúcia, nascida na clandestinidade, em 27 de agosto de 1969, filha de Ranúcia Alves Rodrigues (1945–1973), guerrilheira, presa, torturada e assassinada, cujos restos mortais nunca foram entregues a seus parentes

[...]Igualmente as meninas Isabel e Lara não souberam de seus pais quando vivos; à época do assassinato do pai, Raimundo Gonçalves Figueiredo (1939–1971), em 28 abril de 1971, tinham respectivamente 2 anos e 1 ano de idade. Um ano depois foi assassinada a mãe delas, Maria Regina Lobo Leite de Figueiredo (1938–1972), em 29 de março de 1972. Elas não têm lembranças concretas de seus pais, procuram preencher as lacunas das memórias afetivas ou vindo relatos de parentes e militantes da época.

[...] Gino Ghilardini, à época, com 8 anos de idade, filho de Luis Ghilardini (1920–1973), comunista assassinado sob torturas no DOI-CO DI/RJ, foi preso juntamente com a mãe, Orandina. Ambos foram torturados. O menino Gino conta que era violentado para o pai falar o que sabia: “Eu ouvia meu pai ali perto gemendo, eu escutava, mas não podia fazer nada”. Passados uns dias, Gino foi encaminhado e ficou durante vários meses na Fundação Nacional do Menor no Rio de Janeiro.

Antonio Raimundo Lucena (1922 – 1970) foi assassinado em 20 de fevereiro de 1970 na frente de seus filhos de 3 e 6 anos, respectivamente. O filho mais velho, de 18 anos, estava sequestrado e sofria torturas no DOI-CODI/SP (Teles, 2012, p. 14-15).

Esses relatos mostram uma das dimensões mais cruéis da repressão: a ruptura dos vínculos familiares e afetivos da infância. As crianças mencionadas — órfãs de pais violentados pelo Estado — cresceram com lacunas irreparáveis. A infância, que deveria ser tempo de pertencimento, acolhimento e desenvolvimento humano, foi transformada em território de vazios e dores, desfigurando histórias que seriam vividas.

Essa ruptura, marcada por perdas que não puderam ser plenamente elaboradas, marca o sentimento de ausência. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, ausência é definida como: “1. Estado ou circunstância de não estar presente / 2. Tempo que dura a ausência / 3. Falta de comparência / 4. Carência.” A ausência, por ser um estado transitório entre a falta e a presença, parece ser sempre uma ferida latente e interminável. De acordo com Roland Barthes (2003), em *Fragmentos de um discurso amoroso*, ausência: “Todo episódio de linguagem que encena a ausência do objeto amado — sejam quais forem sua causa e duração — e tende a transformar essa ausência em provação de abandono” (Barthes, 2003, p. 35). Ao se referir à experiência da ausência da pessoa amada, Barthes (2003) chama essa experiência de “episódio de linguagem”, pois a ausência não é apenas vivida, mas também encenada pelo sujeito, traduzida em palavras, gestos e pensamentos, transformando-se em uma dor ativa e percebida como abandono.

No caso das crianças marcadas pela violência da ditadura militar, essa ausência não foi apenas um dado concreto — a morte ou o desaparecimento dos pais —, mas uma ausência inscrita no corpo e na linguagem. Esse sentimento injusto e historicamente causado por forças externas marca profundamente a narrativa de *Clarice* (2018), em que a ausência é narrada, evocada, imaginada, elaborada e atravessada pela narradora. Ainda sobre a ausência, Barthes (2003) coloca a ficção da ausência como uma forma de afastar a ruptura com o outro, em que a perda violenta ou o desaparecimento do outro ainda não é plenamente aceito ou firmado, segundo ele denominado “encenação languageira”, como manter o outro “vivo” em um território intermediário: “Essa encenação da linguagem afasta a morte do outro: um momento brevíssimo, dizem, separa o tempo em que a criança ainda crê que a mãe está ausente e o tempo em que já a crê morta. Manipular a ausência é alongar esse momento, retardar tanto quanto

possível o instante em que o outro poderia resvalar secamente da ausência para a morte” (Barthes, 2003, p. 39).

No contexto da obra analisada, a manipulação da ausência por meio da linguagem torna-se um espaço essencial, onde a imaginação opera para dar forma à figura da mãe ausente. Conforme aponta Barthes (2003), essa elaboração cria um território no qual o vazio deixado pela ausência física é preenchido por histórias e fantasias. Essa função imaginativa, que cria um cenário explicativo para a ausência, atua como um elo fundamental para resgatar o laço materno, elaborando sua figura a partir dos relatos fragmentados, memórias emprestadas e desejos projetados. Nesse movimento, a ausência deixa de ser apenas falta para tornar-se uma presença narrativa.

Portanto, Clarice, a narradora, capta e testemunha de maneira sensível os eventos, envolvendo o leitor de forma ativa na construção da narrativa. Com isso, a obra transforma o leitor em uma espécie de testemunha do período tortuoso retratado, que toca o trauma, evidenciando o papel fundamental da literatura na preservação da memória histórica. Dessa maneira, conclui-se que *Clarice* (2018) reúne elementos literários significativos para a mediação da literatura de testemunho e da abordagem do período militar, buscando contribuir para uma formação crítica e ética de leitores em formação.

Diante desse contexto, o próximo capítulo dedica-se a examinar criticamente o lugar atribuído à literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investigando o processo de instrumentalização e os silenciamentos que compõem o documento, assim como os desdobramentos dessas diretrizes na prática docente, considerando o cenário de recorrentes censuras a obras literárias e vigilâncias do trabalho do professor. Nesse percurso, busca-se investigar o espaço de inserção da literatura de testemunho no contexto escolar, compreendendo-o como um campo de resistência, capaz de tensionar a perspectiva utilitária e de reafirmar a literatura como um lugar de questionamentos e transformações.

CAPÍTULO 2: ENTRE DIRETRIZES E SILÊNCIOS: LITERATURA DE TESTEMUNHO NA BNCC E A PRÁTICA DOCENTE

2.1 QUANDO OS ADULTOS CHEGAM AO PONTO DE AMARRAR LIVROS COM PEDRAS, FALAM COISAS SEM SENTIDO: ASPECTOS GERAIS DA BNCC

No campo da prática escolar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui o principal documento orientador dos currículos de ensino no Brasil, estabelecendo diretrizes que impactam diretamente o planejamento pedagógico nas diferentes etapas da educação. Considerando sua centralidade, este capítulo propõe-se a examinar criticamente o trabalho conferido à literatura no documento e, em especial, o possível espaço destinado à projeção da literatura de testemunho na BNCC. Para isso, será realizada uma reflexão fundamentada na fortuna crítica sobre o tema, a fim de problematizar os espaços atribuídos à literatura, suas potencialidades formativas e os desafios relacionados à sua apreensão ao contexto escolar. Ademais, tendo em vista o recorte da literatura de testemunho e o ensino de literatura, este capítulo também propõe uma reflexão sobre os impasses, incoerências e censuras que perpassam o ensino de literatura na atualidade, sobretudo relacionadas às temáticas que buscam dar voz àqueles que foram/são silenciados, como é o caso das narrativas testemunhais da ditadura militar. Busca-se, assim, problematizar os desafios enfrentados por professores ao tratar desse tema sensível, assim como analisar as implicações pedagógicas e políticas que envolvem o trabalho com a literatura no ambiente escolar.

Com a finalidade de estabelecer uma ordem cronológica dos fatos, a BNCC apresentou sua versão final em 2018 e estabeleceu diretrizes para o ensino fundamental I, ensino fundamental II e o Ensino Médio, com o objetivo de promover a equidade e a qualidade do ensino básico no Brasil. O processo de elaboração da BNCC foi estruturado em três versões: a primeira, publicada em 16 de setembro de 2015; a segunda, em 3 de maio de 2016; e a terceira, homologada pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho. Posteriormente, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou o documento com a etapa do ensino médio. Em 2022, foi inserida uma complementação à BNCC, relacionada à Educação Digital, a qual prevê e regulamenta a computação na educação básica.

Segundo o próprio documento, “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Compreende-se, portanto, que esse documento

estabelece e regula, de forma obrigatória, as bases do sistema educacional brasileiro. No entanto, embora seja um cumprimento obrigatório, a BNCC não constitui, em si, um currículo. Sendo assim, o documento reconhece a autonomia das redes e instituições de ensino para elaborar e adaptar seus próprios currículos, desde que estejam alinhados às diretrizes e competências estabelecidas pela Base.

De acordo com a linha do tempo apresentada na construção da BNCC, sua elaboração contou com a realização de audiências públicas nos anos de 2017 e 2018. Para esse fim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o órgão responsável por coletar e analisar as contribuições da sociedade civil em todo território nacional, destacou um diálogo aberto e positivo entre as partes: “Todas as contribuições recebidas foram analisadas e geraram alterações no documento” (Brasil, 2026, online). De igual modo, destaca-se que a construção da BNCC envolveu a participação de várias instituições e atores das esferas municipais, estaduais e federais, vinculados a diferentes segmentos educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular é estruturada para abranger todas as etapas da educação escolar, sendo elas a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A estrutura é elaborada contemplando as “aprendizagens essenciais”, que são os conhecimentos e habilidades fundamentais que devem ser garantidos e desenvolvidos ao longo dos anos escolares, em todos os componentes curriculares, independentemente da região ou da escola frequentada; as “competências gerais”, que compõem dez amplos objetivos educacionais para a educação básica, orientam o trabalho pedagógico a fim de promover uma formação completa e cidadã, tais como responsabilidade e cidadania, cultura digital, pensamento crítico, dentre outros, e devem estar atuantes em todas as áreas do conhecimento, de forma transversal; e, por fim, as competências, que são a aplicação prática dos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para o exercício da vida cotidiana, incluindo a cidadania e o mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8). Sendo assim, a BNCC se apresenta como uma tentativa de promover uma educação democrática e atualizada frente às demandas do presente, sobretudo aquelas relacionadas à atuação cidadã e ao desenvolvimento profissional.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Dentre os fundamentos pedagógicos que norteiam a BNCC, é destacado o foco no desenvolvimento de competências. De acordo com o documento, que se utiliza da pesquisa elaborada pelo Cenpec (2015), foi constatado que o ensino por meio de competências e habilidades já era uma tendência curricular nacional, além de ser também o enfoque de avaliações internacionais, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Nesse sentido, é importante destacar que as avaliações externas também são um dos fatores determinantes para as orientações pedagógicas que compõem o documento.

Além disso, em seus fundamentos, destacam-se alguns princípios com os quais a BNCC se compromete, tais como: a igualdade educacional, entendida como a garantia de uma base comum de aprendizagens à qual todos devem ter acesso; o respeito às singularidades dos estudantes, assegurando condições de ingresso e permanência na escola; a diversidade, que reconhece e respeita a pluralidade cultural, linguística e étnica do país, devendo orientar tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas; e a equidade, que demanda a efetivação de processos inclusivos, por meio de práticas pedagógicas capazes de criar condições reais de aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos e enfrentando desigualdades históricas e sociais.

Ao longo do processo de elaboração e implementação da BNCC nas escolas brasileiras, algumas ponderações críticas ao contexto político e educacional são necessárias. De acordo com o pesquisador em ciências da educação Nataniel Mendes (2023, p. 6), refletindo por meio do que José Gimeno Sacristán denomina “currículo prescrito”, embora a BNCC não seja um currículo por definição, ela atua como um currículo que exerce autoridade sobre a organização dos sistemas educacionais. Nesse aspecto, essa influência abrange a formulação e comercialização de materiais didáticos, a formação de professores e a valorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Segundo o professor e pesquisador Rildo Cosson (2021, p. 37), para compreender as reformas educacionais promovidas nos últimos anos no Brasil, é preciso levar em conta as novas propostas de ensino discutidas e implementadas também em outros países. Nesse contexto globalizado, a BNCC faz parte de um movimento internacional de “modernização”, presente em diversos países desde o final do século XX. Ao lançar o olhar ao contexto interno brasileiro, destaca-se que a construção da BNCC se deu em um processo de fragilidade política, no qual a presidenta Dilma Rousseff foi destituída de seu cargo em 2016, momento que inaugurou uma série de contrarreformas, tais como a Trabalhista e a Previdenciária, conforme cita Mendes (2023, p. 7).

A partir de Pasi Sahlberg (2016), Cosson (2021) analisa as consequências graves da transferência do discurso da economia para a educação, tais como: a competição entre as escolas que gera rivalidades e falta de cooperação; a padronização, que torna rígida a prática pedagógica; a limitação da criatividade docente, que se torna restrita para oferecer um ensino significativo, respeitando as singularidades da escola e dos estudantes; a valorização das disciplinas que constam nos testes nacionais e internacionais em detrimento de outros saberes; e a utilização de testes para medir o desempenho escolar, trazendo como consequências premiações ou punições, ignorando os meios para a busca dos melhores resultados e até mesmo isentando o aluno de sua responsabilidade no processo de aprendizagem.

A análise de Cosson (2021) sintetiza que “apresentada como uma modernização urgente e necessária para trazer qualidade e eficácia ao ensino no Brasil, a BNCC configura a escola como um mercado, no qual a educação é um produto a ser consumido” (Cosson, 2021, p. 38). Dessa maneira, compreendendo que a formulação da BNCC está ancorada nas estruturas e objetivos econômicos que norteiam uma tendência educacional mundial, é notório que o efeito prático desse plano educacional se contrapõe a uma educação crítica, transformadora e humana, tornando o ensino cada vez mais precarizado. Em conformidade com Nataniel Mendes, “A Base não explicita conteúdos sob o pretexto de superar um ensino engessado e conteudístico. Foi produzida a partir da perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades” (Mendes, 2020, p. 140). Assim, conclui-se que o documento, apesar de estar inserido em um discurso de modernização e atualização da escola para o aluno do presente, não se propõe, de fato, a fugir do utilitarismo, conceito que torna desafiador alcançar uma educação emancipadora.

É inegável que houve espaço para debate, ideias e participação popular de professores e pesquisadores na construção do documento, mas o que se destaca é que essas vozes foram poucas vezes, de fato, ouvidas. Mendes (2023, p. 7) aponta que os principais interlocutores considerados foram, em sua maioria, representantes dos setores privados. Um dos exemplos citados pelo autor é o “Movimento pela Base”, uma organização não governamental e apartidária, criada em 2013, que “se dedica a apoiar e monitorar a construção, a implementação com qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o seu aprimoramento ao longo do tempo”. Dentre os parceiros da organização, podem-se mencionar: Fundação Roberto Marinho, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann.

Do mesmo modo, em 2017, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) publicou um documento no qual redige seu posicionamento sobre as discordâncias frente aos rumos da elaboração da BNCC. Representada pela professora Inês Barbosa de Oliveira, pela secretária-

geral Rita de Cássia Frangella e pela associada Elizabeth Macedo, no contexto das audiências públicas, a ABdC apresenta discordar “da construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem, sob qualquer formato” (Associação Brasileira de Currículo, online, 2007). Segundo o posicionamento, a base é, por conceito, aquilo que é um alicerce, um solo; no entanto, o que o projeto da Base Nacional Comum Curricular estabelece não é uma base, e sim um “teto”, uma vez que o documento não parte do princípio, mas do fim, com as metas e habilidades que se espera que o aluno aprenda ao longo dos anos escolares, minando a autonomia e a criatividade do docente e do discente em sala de aula.

Ainda sobre a apresentação feita da BNCC em 2017, as representantes destacam que:

A recuperação histórica apresentada pelo representante do MEC omite elementos importantes da ruptura do processo anterior e a completa mudança da equipe responsável pela formulação da BNCC, alterando significativamente os rumos do trabalho anterior [...] (Associação brasileira de Currículo, 2007, p. 1).

Essa observação é significativa, pois evidencia que, embora a construção da BNCC seja resultado de uma elaboração processual, há evidências que marcam a descontinuidade política e epistemológica e assinalam incoerências frente ao poder da diversidade da representatividade das vozes da comunidade educacional.

Quanto ao novo ensino médio, o processo de diálogo e os resultados finais do documento apresentado também foi alvo de críticas. Em 2018, César Callegari publicou uma carta de renúncia à presidência da Comissão da BNCC, em que já havia cumprido 3 mandatos como presidente do conselho. Ao longo da carta, Callegari (2018) apresenta reflexões e posicionamentos que o levaram a tomar a decisão da renúncia. Durante o relato, o autor destaca as tensões políticas, econômicas e sociais, mostrando ser uma grande conquista a condução e a realização democrática da elaboração da BNCC, documento que ele reconhece ser ainda imperfeito. Porém, dentre os problemas apresentados, Callegari aponta, que, embora tenha existido o trabalho árduo para com as tentativas de diálogo com as instituições, com as audiências públicas e as manifestações, o resultado final destoa do que havia sido debatido até então:

Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica (Callegari, 2018, p.1).

Dentre as principais críticas relacionadas à BNCC, é constatável que o ensino médio é o que ocupa o lugar de maior insatisfação. A exemplo, a proposta dos itinerários formativos apresenta a flexibilização e a autonomia do estudante escolher áreas do conhecimento,

habilidades ou até mesmo formação técnica. Em teoria, apenas em teoria, pode parecer algo que esteja a favor da emancipação e do protagonismo dos jovens para o futuro. Porém, na prática, o que se pode notar é a intensificação da desigualdade social, tendo como consequência, a desigualdade escolar, além da precarização do ensino.

A oferta desses itinerários condicionada à capacidade dos sistemas de ensino é, indubitavelmente, a faceta mais perversa do novo ensino médio, se consideramos que não há no documento qualquer indicação de que o poder público deve assegurar a oferta de todos esses itinerários (Mendes, 2020, p.138).

Em síntese, os alunos das escolas públicas, sobretudo a das regiões mais periféricas, encontram-se condicionados a “escolher” dentro das limitações e imposições que lhe são ofertadas – imposições, pois a escolha dos alunos para os itinerários torna-se, em muitos casos práticos, uma falácia. Nessa perspectiva, o ensino deixa de exercer o importante papel para romper as barreiras socioeconômicas e culturais que restringem as oportunidades dos jovens, perpetuando desigualdades e limitando suas possibilidades de mobilidade social (Mendes, 2020).

Portanto, ao visualizar os aspectos gerais da construção do documento da Base Nacional Comum Curricular, nota-se que, mesmo sendo construída em um processo que se desenvolveu ao longo de anos e envolvido esforços para estabelecer um diálogo amplo e inclusivo com diferentes esferas de poder e atores educacionais, o documento final ainda está sujeito a avaliações contínuas no contexto da prática pedagógica. Portanto, apesar dos avanços da consolidação das diretrizes que visam à promoção de uma educação de qualidade e equidade, a BNCC apresenta lacunas e indagações críticas que carecem de espaço para revisão e debate. Especialmente no que tange à abordagem de temas sensíveis e à adaptação aos contextos e especificidades de cada escola, na qual emergem questões críticas relativas à autonomia docente e à flexibilidade curricular.

2.2 EU SEMPRE SOUBE QUE A TRAMA DOS GALHOS LÁ NO FUNDO ERAM TRIPAS DE UMA BOCA QUE ENGOLE LIVROS: LITERATURA D(E) TESTEMUNHO NA BNCC

A leitura literária parece andar na contramão da lógica cultural da sociedade contemporânea, especialmente no contexto escolar, pois se trata de uma prática individual, lenta e reflexiva, que exige atenção, esforço e concentração, competindo com outros meios de consumo cultural mais estimulantes visual e sonoramente. Nesse sentido, André Cechnel, em

sua publicação *Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura* (Cechinel, 2019, p. 4), denomina esse cenário, por meio da fundamentação de Christoph Türcke, como o da “sociedade excitada”, a qual torna difícil exercer práticas que demandam concentração e profundidade, como a leitura. A partir dessa problematização, o autor evidencia um impasse nas práticas de leitura e no ensino de literatura: a lógica da aceleração do mundo moderno está em descompasso com o tempo mais lento e reflexivo exigido pela literatura e, como resultado, a literatura enfrenta desafios crescentes no processo de formação dos sujeitos na escola contemporânea. Diante desse cenário, propõe-se dialogar com a fortuna crítica e compreender o que a Base Nacional Comum Curricular compreende como literatura e, por meio disso, investigar qual seria o lugar e quais são as contribuições da literatura de testemunho na escola, uma vez que o termo específico não está presente na BNCC.

Diante dos desafios impostos pelas transformações do mundo contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) optou por ampliar a noção de literário, incorporando gêneros como resenhas, fanfics, podcasts literários, paródias, dentre outros. Essa ampliação representa uma tentativa de adaptação às novas práticas de leitura, ligadas ao meio digital. No entanto, embora busque dialogar com a realidade do corpo discente, tal expansão levanta questionamentos sobre o esvaziamento da experiência literária em seu sentido mais profundo e formativo. Diante desse cenário, Cechinel (2019) tece a seguinte reflexão:

[...]é certo que essa multiplicidade de manifestações artístico-literárias, bem como seus respectivos gêneros e mídias, ativa um mecanismo complexo de adaptações e deslocamentos contínuos dos quais a sensibilidade sensorial dos alunos dificilmente sairá inalterada. Assim, a aula de literatura contorna o cenário de sua crise ao mesmo tempo que amplia o domínio de atuação dos seus sintomas (Cechinel, 2019, p.4).

Nesse sentido, o professor e pesquisador observa que, ao atender às demandas de adaptação contínua para incorporar as atualizações das manifestações artístico-literárias, a aula de literatura passa por tentativas de moldar-se e, por vezes, deformar-se diante desses novos contornos. Com isso, ela também se torna palco de sua própria crise, marcada por elementos como a superficialidade e a fragmentação. Assim, ao buscar uma aproximação com o novo, a aula de literatura pode acabar se distanciando de sua essência, o que tende a aprofundar os mesmos problemas que pretende solucionar.

De maneira similar, Sarah Ipiranga elabora uma crítica para as consequências das transformações decorrentes dos impactos da inserção das novas mídias e práticas culturais contemporâneas digitais no ambiente escolar. Nas palavras da autora:

Para alguns estudiosos, a incorporação de novas mídias ao currículo e às práticas educativas acaba por referendar um estado caótico que se observa na sociedade hoje:

desconexão da realidade, leitores emergenciais, leituras automáticas, apreensão mínima de conteúdos. Tudo é tão rápido que não há possibilidade de se concretizar uma experiência e de que ela traga modificações para o desenvolvimento do próprio aluno (Ipiranga, 2019, p.109).

Sabe-se que a definição do que é ou não literatura ainda é um grande debate no campo dos estudos literários. Por isso, antes de iniciar a análise do que a Base Comum Curricular propõe como ensino de literatura, é fundamental compreender qual é o conceito de literatura que está subjacente a essa proposta. Como aponta Durão (2017), “Qualquer prática de ensino de literatura acontece sob o pano de fundo daquilo que se concebe que seja seu objeto”. Sendo assim, compreender a concepção de literatura que fundamenta as diretrizes da Base é essencial para analisar criticamente as práticas e finalidades do ensino literário no contexto escolar.

Cechinel (2019, p. 5), em sua análise, evidencia e critica a instrumentalização da literatura. Segundo ele, “Na BNCC, tudo serve para alguma coisa, a alguma coisa, não havendo lugar para restos, resíduos, negatividade, dispêndio, etc.; por conta disso, o literário emerge controlado pela necessidade de promover um determinado fim ou uso, não raro exterior a ele”. Desse modo, ao delimitar metas e objetivos específicos, o documento adota uma lógica curricular prática e utilitária, orientada por finalidades mensuráveis e funcionais – como a formação para mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades e a resolução de problemas. No entanto, a experiência literária, por vezes incômoda, reflexiva ou aparentemente improdutiva, não se encaixa nesse paradigma, que privilegia o que é útil e produtivo. Assim, a literatura deixa de ser valorizada em si mesma e passa a ser instrumentalizada para cumprir objetivos externos ao campo artístico, como o ensino de gramática ou o desenvolvimento da interpretação textual. Essa perspectiva representa uma redução significativa do valor da experiência literária, pois subordina a arte a finalidades alheias à sua natureza formativa e estética.

A princípio é importante destacar como a literatura é abordada no documento. Na BNCC, a literatura está inserida dentro da área de linguagens, mas não como componente específico. A área de Linguagens é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e nos aos finais e ensino médio, língua inglesa. Para essa área, o documento define 6 competências específicas que, de forma resumida, envolvem: compreender as linguagens como uma construção histórica e social, conhecer, explorar e utilizar diferentes práticas de linguagem, utilizar diversas linguagens para defender pontos de vista, tais como direitos humanos, consumo responsável, dentre outros, desenvolver senso estético e respeito a diversidade cultural, assim como valorização das manifestações artísticas e, por fim, uso ético e crítico das tecnologias da comunicação e da informação (Brasil, 2018, p. 65).

Embora as competências da área de linguagens mencionem a valorização artística e o senso estético, nota-se que a literatura não ocupa um lugar central ou autônomo na proposta curricular. A presença do literário é diluída entre outras práticas de linguagem, sendo associada a objetivos mais amplos, como cidadania e tecnologias, assim, a experiência literária tende a ser tratada como um meio para atingir finalidades externas e não como um fim em si mesma. Isso evidencia uma concepção de ensino voltada para a formação de competências práticas, em detrimento de experiências literárias que considere a complexidade. Essa lógica de valorização contraditória, leva a escolha de textos apenas como material de suporte para atividades práticas da língua portuguesa.

Dentro do componente da Língua portuguesa, a BNCC propõe-se a dialogar com os documentos curriculares produzidos nas últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de atualizá-los e alinhá-los com pesquisas mais recentes sobre as práticas de linguagem (Brasil, 2018, p. 67). Para isso, reconhece que tais atualizações devem considerar as transformações ocorridas nas formas de produção, circulação e recepção dos textos, incluindo os textos multissemióticos, novas formas de interação e diferentes suportes digitais. No entanto, ainda que se proponha a refletir sobre essas transformações, o documento pouco explicita como a literatura, em sua especificidade, se insere nesse cenário, o que pode contribuir para a sua desvalorização dentro das práticas de linguagem no contexto escolar. Segundo a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

A partir disso, o componente de Língua Portuguesa está organizado em eixos temáticos relacionados às práticas de linguagem, sendo eles: o eixo leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica. Considerando essa organização, a BNCC estrutura as práticas de linguagem por “campos de atuação”, que são uma base para organizar e contextualizar essas práticas, aproximando o ensino da língua com a realidade dos alunos. Os campos de atuação são divididos em: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo da vida pública, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Após tantas camadas estruturais, a literatura aparece inserida no campo artístico-literário. No documento, é destacado que o objetivo desse campo é promover o contato dos estudantes com as manifestações culturais e artísticas, em especial com a arte literária,

proporcionando condições para que possam fluí-las e compreendê-las de maneira crítica. Além disso, busca-se ampliar e diversificar práticas de leitura, compreensão, fruição e compartilhamento dessas manifestações, valorizando a diversidade cultural, linguística e semiótica. Isso se dá por meio do desenvolvimento de habilidades, da experimentação da arte e da literatura e compreensão das finalidades, práticas e linguagens das artes e da literatura (Brasil, 2018, p. 156). Ao final dessa formulação, o documento apresenta conceitos fundamentais para o diálogo aqui proposto, para isso, destaco noções de fruição dos textos e leitores-fruidores:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p.156).

Em primeiro lugar, ao tratar-se de literatura, o termo “fruição” chama atenção por ser utilizado em diversos momentos no campo artístico-literário. Segundo o documento, a Base compreende como fruição:

[...] refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2018, p. 195).

De acordo com o léxico da língua portuguesa, fruição relaciona-se com o ato ou efeito de fruir, verbo associado ao deleite e ao prazer. De acordo com a tese de Maria Oberg (2007, p. 22), *Informação e significação: a fruição literária em questão*, a ideia de fruição aparece no campo da filosofia, como em Hobbes ou Kant, como um processo que inclui diferentes gradações de intensidade na experimentação do prazer, demandando variadas formas de atuação do sujeito que frui. Além disso, destaca que, para que ocorra a fruição, é preciso um vínculo e ação do sujeito que frui.

O pesquisador Luiz Britto (2003, p. 107), por meio da concepção de Roland Barthes, diferencia fruição e prazer — porque a fruição implica uma ruptura e resulta da intenção crítica — enquanto o texto de prazer é aquele que não provoca rupturas, sendo uma prática confortável de leitura. No entanto, nota-se que a BNCC não formula uma diferenciação entre fruição e prazer; pelo contrário, considera o ato da fruição como majoritariamente prazeroso.

Nesse sentido, ao explorar em primeiro plano a valorização da fruição da arte literária, o documento coloca como secundárias as dimensões das análises críticas, reflexivas, assim como o letramento literário. Desse modo, ao associar a “fruição” ao “deleite” ou ao “prazer”,

perde-se de vista a literatura enquanto um “[...] processo de letramento literário que demanda competência literária ao localizar o aluno em uma comunidade de leitores” (Cosson, 2021, p. 47). Em síntese, Cosson (2021) conclui que “a formação do leitor literário que deveria ser a formação de um leitor capaz de manusear com competência a linguagem literária se apresenta apenas como a formação do leitor-fruidor de obras escritas valorizadas ou legitimadas como literárias” (Cosson, 2021, p. 47).

A partir dessa análise, cabe uma ressalva quanto ao conceito de “competência literária”, retomado pela teoria do letramento proposta por Rildo Cosson. Embora o autor busque escolarizar a literatura sem retirar dela o seu poder humanizador, sua sistematização reproduz modelos funcionais de leitura que se opõem a esse ideal. Sobre esse aspecto, a pesquisadora Mariana Passos Ramalhete, em sua tese de doutorado intitulada *A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001–2018): o tropeço, a trapaça e o deleite* (Ramalhete, 2019), constata que a recorrência de termos como “competências e habilidades”, mencionados no letramento literário, são problemáticos, pois se alinham às ideias neoliberais:

[...] Como se viu, esses termos estão coerentes aos cerceios neoliberais, uma vez que fomentam, em uma sociedade marcada pela desigualdade, uma relação passiva entre sujeitos com o ambiente. Contribuem para distanciar sujeitos de uma postura questionadora, tão fulcral para o processo democrático (Ramalhete, 2019, p.109).

Em concordância com a estudiosa, problematizar o conceito de competência literária — reconhecendo-o como uma formação que tende a atenuar as possibilidades reflexivas e críticas e a favorecer processos de formação mais passivos e conformados — mostra-se fundamental para preservar práticas de leitura literária que resistem à redução e à instrumentalização pedagógica. Assim também, a professora Maria Amélia Dalvi (2018) contribui com a reflexão ao ponderar sobre a “educação literária”, compreendendo que a educação defendida não se orienta por competências e habilidades e sim pela possibilidade de gerar leitores críticos:

A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha... mesmo que o nome nos engane e fale em escolha, e em multiplicidade (Dalvi, 2018, online).

Diante dessas reflexões, conclui-se que a noção de competência literária revela limites quando confrontada com uma concepção de literatura comprometida com a formação crítica de um sujeito sensível. Ao se alinhar à lógica de habilidades e descritores, articulados a processos avaliativos padronizados, submete a literatura a uma experiência funcional e mensurável.

Um exemplo para ser problematizados são as sequências sugeridas por Cosson (2021) para o letramento literário na escola em *Letramento literário: teoria e prática*, primeiramente a sequência básica – motivação, introdução, leitura, interpretação; e em seguida a sequência expandida – motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão.

Sobre esse aspecto, a pesquisadora Mariana Passos Ramalhete (2019), ao propor uma leitura crítica acerca do letramento proposto por Cosson, constata a seguinte problemática: “[...] parece-nos que há uma fragilidade epistemológica no termo, pois, ainda que haja um discurso que rejeite com veemência os usos pragmáticos da literatura, ao se propor um esquadrinhamento da leitura literária em etapas, tal rejeição se esvai, soçobra” (Ramalhete, 2019, p. 108).

Mariana Ramalhete (2019), ao analisar as concepções de leitura literária contempladas pelos programas de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI, tais como Profa, Pró-letramento e Pnaic, evidencia a leitura deleite como um conceito central. Longe de apresentar uma proposta emancipatória, o deleite literário restringe-se à ludicidade e afasta o enfrentamento crítico. Assim afirma Ramalhete:

[...] ao se conceber a leitura literária de modo reducionista e superficial, chancelada por organismos internacionais e políticas públicas educacionais, silenciam-se os contextos ideológicos, políticos, éticos, estéticos, históricos, culturais, próprios do texto literário. Está posto, assim, o silenciamento: pelo tropeço, pela trapaça e pelo deleite (Ramalhete, 2019, p. 166).

Diante disso, a visão restrita da formação literária, focada predominantemente na fruição enquanto prazer estético, pode limitar de maneira significativa o trabalho com a literatura no ambiente escolar. Ao priorizar o deleite em detrimento da análise crítica, corre-se o risco de formar leitores passivos, que apreciam o texto apenas de modo superficial. Essa limitação, portanto, desfavorece o estudo da literatura como um espaço de desafios e questionamento de valores. Além disso, ao esperar da leitura escolar essencialmente um momento prazeroso, sem desafios, há também, a negação da crise, no sentido que Felmann (2000) atribuiu, sobretudo à literatura de testemunho. Em concordância, Cechinel (2019) também defende que a formação literária envolve aquilo que é o imprevisível, que rompe estruturas normativas e longe da lógica instrumental. E é justamente por estar fora da estrutura produtiva e linear que ela oferece uma nova forma de experienciar o tempo, nas palavras do autor: “Para a literatura, a formação terá sempre que ver com um resíduo deformativo, ou melhor, a formação também ocorre ali onde o encadeamento entre meios e fins se parte, e é somente por isso que ela é capaz de instituir um outro regime de tempo” (Cechinel, 2019, p. 10).

Nessa ótica, o pesquisador e professor Marcelo Ferraz (2015) elabora importantes contribuições acerca dessa reflexão, ao questionar o lugar da literatura de testemunho no ensino de literatura. Quanto à ideia de leitura por prazer, que predomina diversos documentos orientadores da educação, observa-se que no campo da literatura de testemunho, tal reflexão revela-se tensionada. As obras testemunhais não se encaixam na ideia de prazer leve e divertido, porque elas retratam temáticas difíceis como a dor, o luto e a violência. Ainda assim, conforme assinala Ferraz (2015, p. 128), essas obras têm sido significativamente bem acolhidas por professores e alunos no contexto escolar, como demonstram relatórios de estágio e monografias.

Desse modo, a leitura da literatura de testemunho em sala de aula, exige o enfrentamento de temas difíceis, que podem provocar desconforto inicial e não gerar um prazer imediato. Por isso, a mediação do professor se torna ainda mais complexa, porque é preciso estimular diferentes formas de prazer, que nascem, inclusive, da elaboração das dificuldades de leitura — assim, o prazer literário não se limita apenas ao entretenimento, mas pode ser intelectual, ético e reflexivo. Segundo Ferraz (2015):

Para isso é fundamental incluir no planejamento docente formas de valorizar o percurso até a compreensão de uma obra, mantendo o leitor motivado para efetuar a busca e, obviamente, respeitando sua experiência de leitura, seus eventuais julgamentos negativos, mas sem tomá-los indistintamente como parâmetro absoluto na avaliação do êxito ou não da proposta (Ferraz, 2015, p. 129)

Assim, o ensino de literatura orientado por essa perspectiva reconhece que a formação do leitor envolve tensão, confronto e deslocamento, ao mesmo tempo que respeita a experiência do estudante e promove o amadurecimento progressivo das hipóteses de leitura.

Se, por um lado, reconhece-se a importância do desenvolvimento do senso estético e da valorização da literatura como experiência humanizadora, por outro, é preciso examinar de que forma tais diretrizes incorporam, ou atenuam, o caráter desafiador da leitura. Assim, destaca-se a nona Competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Com o destaque para expressões como “dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento”, observa-se que o documento enfatiza aspectos associados à leveza e à sedução estética, reforçando uma concepção de fruição frequentemente associada ao prazer imediato. Tal recorte confirma a previsão de que a relação entre literatura e fruição tende a ser apresentada

sobre um viés mais palatável, contrapondo à experiência literária construída por meio da tensão e desconforto.

Ademais, os pesquisadores Marcel Amorim e Victor Souto (2020) discutem a idealização da leitura literária na BNCC. Para isso, analisam a construção abstrata do conceito de “fruição” ao longo do documento e destacam os problemas associados ao conceito de “leitor-fruidor”. Segundo os autores: “Essa abstração prevê um sujeito capaz de analisar, identificar e perceber os possíveis significados do texto literário como se fosse já capacitado a percorrer os caminhos de uma obra de forma plena” (Amorim; Souto, 2020, p. 115).

Nesse aspecto, o documento pressupõe que os estudantes, apenas por meio da leitura de fruição, seriam capazes de desenvolver uma análise literária crítica e transformadora. No entanto, ao idealizar esse percurso, a BNCC desconsidera as reais dificuldades enfrentadas no ensino de literatura nas escolas, como os desafios da formação leitora e o letramento literário frequentemente precarizado desde as etapas iniciais da educação. Além disso, essa concepção idealizada do leitor ignora as desigualdades no acesso à literatura e desconsidera os diferentes níveis de proficiência leitora dos discentes. A face mais crítica dessa abordagem revela-se no contexto das escolas públicas brasileiras, em que muitas vezes não há bibliotecas escolares ou sequer acesso a obras literárias.

Da mesma forma, ao se lançar um olhar para a aula de literatura em um contexto mais amplo, os caminhos divergem mais uma vez. Além do reduzido tempo destinado à chamada “leitura por fruição” no currículo e da limitada valorização da literatura no espaço escolar — visto que nem mesmo o documento da Base Curricular a literatura é alinhada enquanto componente específico —, os materiais didáticos estão, frequentemente, na contramão da formação leitora. Nesse sentido, ressalta Sarah Ipiranga (2019, p. 112): “[...] toda a indústria do livro didático que invadiu as escolas nacionais trabalha essencialmente com trechos de livros, propugnando um ensino em que as referências são dadas de forma fragmentada, o que compromete sobremaneira o estudo efetivo das obras literárias”. Essa fragmentação enfraquece a imersão, o envolvimento e a continuidade das leituras literárias, dificultando o desenvolvimento de uma relação mais profunda, crítica e sensível com a literatura.

No que diz respeito à fruição literária, Luiz Britto (2003) elabora reflexões relevantes que contribuem para a crítica ao conceito formulado na BNCC. O autor propõe uma análise de alguns mitos sociais que foram construídos a partir da idealização da leitura como um ato de redenção e salvação individual. Segundo Britto (2003), esses mitos, amplamente difundidos no senso comum e também presentes nos discursos pedagógicos, acabam por distorcer a prática do ensino de literatura e da formação leitora. Ele organiza cinco desses mitos: 1. cada leitor tem

sua apresentação; 2. o sujeito que lê é criativo; 3. uma sociedade leitora é uma sociedade solidária; 4. a leitura é um ato inesgotável de prazer; 5. quem lê viaja por mundos maravilhosos.

Dentre as problemáticas associadas a essas idealizações, Britto (2003) destaca:

[...] as imagens de leitura de entretenimento e leitura hedonista têm predominado no discurso pedagógico como alternativa à prática corrente de leitura escolar, em que valorizam aspectos mecânicos da leitura – decodificação e identificação de tópicos- [...] e que se se quer formar leitores é preciso propor às jovens leituras agradáveis e prazerosas (Britto, 2003, p. 105).

À luz dessa consideração, o pesquisador ressalta que, ao promover a prática de leitura que ele denomina de “pedagogia do gostoso”, cria-se um mercado editorial de obras “facilitadas”, o que contribui para a aversão à experiência de leitura crítica e ao estudo sistemático (Britto, 2003, p. 108). Além disso, Britto (2003, p. 114) aponta que o letramento literário não pode ser compreendido fora das dimensões estética e política, pois a literatura não é neutra; ela pode tanto reproduzir a ideologia dominante — que, na sociedade capitalista, implica a aceitação da ordem e dos interesses do capital — quanto elaborar um conhecimento de mundo, permitindo ao sujeito questionar a si mesmo e a sociedade em que ele está inserido.

Em consonância com as reflexões propostas por Britto, o destaque à fruição literária do “deleite” como conceito norteador das práticas literárias na escola revela-se insuficiente para uma formação literária que explore, desafie e reconheça a literatura como finalidade em si mesma, e negligencia a complexidade dos textos e a riqueza de interpretações críticas que podem surgir por meio de uma leitura aprofundada e orientada. Ademais, essa visão desconsidera o papel da literatura como um espaço de resistência e questionamento, reduzindo-a a um instrumento funcional dentro de um currículo pautado por objetivos práticos e utilitários.

Outro levantamento realizado sobre os estudos da literatura na BNCC diz respeito aos desdobramentos da “escrita criativa” no campo artístico-literário no Ensino Médio. Segundo Cechinel (2019, p. 6): “além de situar a literatura na dimensão do indivíduo e da revelação de si, reduz ainda mais o espaço curricular, já bastante exíguo, hoje disponível para o contato com os artefatos literários e o exercício de verificação dos seus mecanismos de produção de sentido”. Por isso, para Cechinel (2019), uma das maiores problemáticas em relação à escrita criativa é que, sem o suporte e mediação necessária com a literatura, o aluno apenas reproduz seus relatos pessoais, oriundos de seu ambiente comum, tais como publicações em suas próprias redes sociais — como o “X” e o “Instagram” —, para a sala de aula, de maneira que o exercício da escrita criativa, assim como a leitura prazerosa, não seja suficientemente provocativo para causar reflexões. Por isso, conforme conclui Cechinel (2019): “[...] em vez de uma leitura negativa do seu tempo, a literatura na escola acaba oferecendo uma extensão consensual da

sociedade da transparência que força os indivíduos a um constante revelar-se para si e para os demais” (Cechinel, 2019, p. 6).

Portanto, nesse cenário, a literatura de testemunho, quando analisada sob a ótica crítica dos autores citados em relação ao que a BNCC compreende como literatura, oferece uma contribuição para um estudo reflexivo, precisamente por se contrapor à visão instrumental, utilitária e passiva que, segundo a análise realizada, perpassa o documento. Nessa lógica, embora a BNCC não mencione o termo “literatura de testemunho”, a abordagem que propõe as seis dimensões do conhecimento para as linguagens, em especial a arte, é um ponto de contato para compreender como tais narrativas podem ser, ou não, contempladas e como elas podem desafiar a concepção de literatura para a BNCC. As dimensões propostas na BNCC são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão; para este estudo será destacada a dimensão da expressão:

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (Brasil, 2018, p. 194).

Tendo em vista o conceito de “expressão” delineado pela BNCC, é possível construir uma aproximação com a literatura de testemunho, uma vez que a experiência de elaboração da linguagem para refletir processos e experiências subjetivas compõem procedimentos comuns à literatura de testemunho. No entanto, enquanto a literatura de testemunho assume um caráter memorialístico e crítico, muitas das vezes, a valorização do campo artístico unicamente como uma expressão de seu interior para o mundo, pode culminar em uma prática superficial e com uma “imediatez irrefletida”, que não são elaboradas por meio de uma reflexão prévia, e tornam-se meramente “escrita de diários íntimos”, como afirma Cechinel (2019, p. 6), no artigo *Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC*. A literatura de testemunho, mesmo que pessoal, está intrinsecamente ligada a uma experiência que é coletiva e histórica, que, ao contrário de uma leitura por deleite, representam dor, sofrimento, angústia e incômodo. Sua “expressão de si” não é apenas uma autoexposição, mas um veículo para a memória. Ao contrário de apresentar um caminho pacífico e passivo, a literatura de testemunho, vinculada as grandes catástrofes do século XX, força um confronto com o passado e também com o presente, e com o questionamento das estruturas de poder.

Segundo Cechinel (2019, p.10), a literatura humaniza “[...] ao impor uma relação de confronto não instrumental com alteridade radical da linguagem”, nesse cenário, a literatura de

testemunho mostra aos leitores experiências e linguagens que são intensas e desafiadoras, impondo uma leitura que vai além do deleite e da fruição negligenciada na BNCC.

Ademais, em oposição à lógica utilitária prevista na BNCC para a literatura, a literatura de testemunho não possui uma finalidade além dela mesma, por isso, não possui um objetivo de competência ou habilidade imediata, embora atue na esfera da conscientização histórica, ética e política, por ser, em sua própria estrutura, como afirma Seligmann-Silva (2010, p.6) “[...] o vértice entre a história e a memória, entre os “fatos” e as narrativas”.

Em síntese, a literatura de testemunho, no Brasil especificamente sobre a ditadura militar, ao narrar e expor a complexidade da experiência humana em regimes de exceção e, para tal, demandar uma postura crítica e reflexiva, alinha-se com a percepção crítica defendida pelos autores dialogados e tão importante para reflexões e provocações da sociedade brasileira atual. Assim, o testemunho oferece um contraponto potente à instrumentalização e à fruição meramente prazerosa defendida enquanto literatura na BNCC.

2.3 OS LIVROS (AINDA) ATIRADOS DE CIMA DA PONTE: CENSURA AO TEXTO LITERÁRIO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE PARA A LITERATURA DE TESTEMUNHO

A experiência docente no Brasil tem enfrentado momentos desafiadores, marcados pela ascensão de grupos que negam a diversidade e se sustentam em diferentes fundamentalismos, sejam eles moral, religioso ou ideológico. Esse contexto social tensionado impacta diretamente o ambiente escolar, na medida em que promove discursos que buscam homogeneizar perspectivas e limitar o pluralismo constitutivo da educação democrática. Entre os efeitos dessa conjuntura destacam-se, por exemplo, movimentos como a “Escola sem partido” e “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino, os quais defendem a restrição e interdição de debates políticos e sociais em sala de aula, conseqüentemente, excluindo diferentes reflexões críticas sobre a realidade que o estudante vivencia. Nesse cenário, a escola — historicamente e concebida como espaço de aprendizagem e formação cidadã — passa ser marcada pelo silenciamento, pelo medo e pela perseguição. É nesse sentido que os pesquisadores Handerson Macedo e Marcia Alvarenga constataam:

[...] vemos sendo intensificadas ações de censura no campo educacional no qual se destacam ações de silenciamento dos professores, como o projeto da Lei da Mordada impetrado pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) e a retirada de obras literárias consideradas impróprias e ou inadequadas pelo crivo conservador e reacionário que orientou as políticas públicas do governo central e locais (Macedo, Alvarenga; 2024, p. 46).

É nesse contexto que Handerson Macedo e Marcia Alvarenga (2024), em seu artigo *A Censura de Textos Literários e Didáticos Como Uma Questão de Hegemonia Político-Cultural*, refletem sobre as discussões que promoveram manifestações favoráveis e contrárias às obras literárias e aos textos didáticos, especialmente no período que antecede e sucede o governo Bolsonaro. Amparados pelo referencial teórico de Gramsci, os autores analisam os mecanismos que operam as práticas de censura, enquanto instrumentos das classes dominantes para a manutenção de sua hegemonia. A censura, segundo eles, está intimamente ligada aos sistemas opressivos, que impedem o desenvolvimento do pensamento crítico entre os grupos historicamente marginalizados, reforçando as desigualdades, e impedindo que os grupos oprimidos desenvolvam ou expressem seu pensamento crítico e transformem a realidade em vivem, como agentes transformadores da realidade. Como afirmam: “A censura é expressão de hegemonia burguesa enlaçada aos regimes de opressão que bloqueia as possibilidades de os dominados elevarem as suas capacidades criadoras de fazerem-se sujeitos da história” (Macedo; Alvarenga, 2024, p. 48).

Diante desse contexto, o Governo do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, o qual cumpriu seu mandato nos anos de 2019 até 2022, potencializou uma série de discursos que contribuíram para o fortalecimento do conservadorismo e de posições extremistas no Brasil. Com base no discurso que vincula pátria, religião, moral e família e do posicionamento “anticomunista”, o referido governo mobilizou estratégias ancoradas na desinformação e no fanatismo religioso e político. Conforme analisam Pedro Andretta e João Paulo Silveira (2023), tal orientação discursiva assumiu contornos autoritários ao instigar agentes públicos e grupos alinhados ao governo para promover ações que restringiam a liberdade intelectual e favoreciam a disseminação de informação, impactando diretamente o campo educacional e o debate público.

Na linha do tempo dos recentes episódios de censura às obras literárias no Brasil, destaca-se o ocorrido em 2019, durante a Bienal do livro no Rio de Janeiro. A bienal do livro, evento que reúne escritores, editoras e leitoras em um espaço de diálogo e promoção da leitura, foi cenário de uma ação de censura que ganhou repercussão nacional. Nessa edição, uma História em quadrinhos, intitulada “Vingadores — A cruzada das crianças”, foi alvo de críticas e tentativas de recolhimento por parte da prefeitura do Rio de Janeiro, sob a justificativa de conter a imagem de um beijo entre dois personagens masculinos. O argumento oficial foi pautado em que o material estaria exposto ao público juvenil sem aviso prévio sobre o conteúdo, mesmo não sendo classificado como pornográfico. A exigência imposta foi para que quaisquer

publicações com a temática LGBT fossem identificadas com um selo indicativo de faixa etária para maiores de 18 anos, o que gerou debates sobre liberdade de expressão, diversidade e os limites da atuação do poder público sobre conteúdos literários⁹.

Outro episódio de censura ocorreu em 2020, quando a Secretaria Estadual de Rondônia tornou pública uma lista interna com 43 obras consideradas inadequadas para crianças e adolescentes¹⁰. A medida gerou forte repercussão, especialmente pelo fato de que entre os títulos censurados estavam clássicos, como: *Macunaíma*, o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, além de obras de autores consagrados como Kafka, Edgar Allan Poe e todos os livros de Rubem Alves. A justificativa para a exclusão das obras não foi claramente fundamentada, o que levantou preocupação sobre a arbitrariedade dos critérios adotados e o impacto de tais ações na formação crítica e cultural dos alunos.

Uma simples busca em ferramentas de pesquisas online revelam uma série de episódios, ocorridos nos últimos anos, em que livros foram censurados e professores afastados de suas funções. Em 2018, por exemplo, o livro “*Meninos sem pátria*”, do escritor Luiz Puntel, lançado em 1980 e ambientado durante o contexto da ditadura militar brasileira, foi suspenso do Colégio Santo Agostinho, no Rio de Janeiro, por ser considerado “comunista”, de acordo com um grupo de pais¹¹. Já em 2021, no Colégio Vitória Régia, em Salvador, uma professora foi afastada por ter indicado à turma do ensino médio o livro “*Olhos d’água*”¹². Em sua defesa, a escola negou que se tratasse de um caso de racismo e alegou que os pais não consideraram a linguagem apropriada para a faixa etária. Em 2022, uma professora de ciências humanas foi demitida de uma escola privada em Porto Alegre, após queixa de um aluno sobre o conteúdo ministrado “exclusão histórica das mulheres”, com recorte histórico do iluminismo¹³. Em 2024, o livro “*O avesso da pele*”, obra que ganhou o prêmio Jabuti em 2021 e levanta questões sobre violência

⁹ TJ autoriza censura promovida por Crivella na Bienal do Livro do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/09/07/crivella-recorre-e-tj-autoriza-que-livros-com-beijo-gay-sejam-retirados-da-bienal/>>. Acesso em: 5 julho. 2025.

¹⁰ Documento da Secretaria de Educação de RO manda recolher de escolas “Macunaíma” e mais 42 livros; secretário diz ser “rascunho”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2020/02/06/documento-da-secretaria-de-educacao-de-ro-manda-recolher-de-escolas-macunaíma-e-mais-42-livros-secretario-diz-ser-rascunho.ghtml>>. Acesso em: 5 julho. 2025.

¹¹ JAKOBSKIND . Mario Augusto. No Rio, escola católica censura livro sobre a Ditadura. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/colunista/mario-augusto-jakobskind/2018/10/04/no-rio-escola-catolica-censura-livro-sobre-a-ditadura/>>. Acesso em: 5 julho. 2025.

¹² CRUZ, Marcia Maria. Livro vetado: professora é afastada por indicar obra de Conceição Evaristo. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/11/22/noticia-diversidade,1324744/livro-vetado-professora-e-afastada-por-indicar-obra-de-conceicao-evaristo.shtml>> . Acesso em: 5 julho. 2025.

¹³ CAMARGO, Gilson. Professora demitida após aluno reclamar de aula sobre Iluminismo e exclusão histórica das mulheres. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2022/08/professora-demitida-apos-aluno-reclamar-de-aula-sobre-iluminismo-e-exclusao-historica-das-mulheres/>> . Acesso em: 5 julho. 2025.

e racismo, do autor Jeferson Tenório, foi recolhido das escolas públicas dos estados de Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraná¹⁴. Esses episódios evidenciam um movimento crescente de censura e perseguição ideológica no ambiente escolar, afetando diretamente o trabalho pedagógico e o acesso ao conhecimento plural e crítico.

A censura mais recente e que ganhou visibilidade nacional, envolveu o livro “*O avesso da pele*”, de Jeferson Tenório, cuja a retirada das escolas públicas em diversos estados brasileiros reacendeu os debates a respeito da repressão aos textos literários. Segundo o levantamento de Macedo e Alvarenga (2024), o caso mobilizou importantes instituições do setor educacional e editorial. O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), responsável pela distribuição das obras nas escolas públicas, divulgou em nota ressaltando que os títulos selecionados passam por um rigoroso processo de seleção técnica, prevalecendo a transparência e a integridade para com o compromisso com a formação ética dos estudantes. Da mesma forma, o SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) manifestou-se publicamente contra a censura, enfatizando que os ataques a obras literárias configuram também uma ameaça à liberdade de expressão e à democracia.

Em 2025, o clássico livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado — leitura recorrente em escolas e vestibulares brasileiros — também foi alvo de censura em Santa Catarina. A vereadora Jéssica Lemonine alegou que a classificação indicativa do livro foi propositalmente reduzida para permitir sua leitura por alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental, com suposto objetivo de difundir ideologia comunista nas escolas¹⁵. Em nota oficial, a Academia Brasileira de Letras (ABL) se posicionou contra a tentativa de censura, classificando-a como “patética”, ao destacar que “Jorge Amado “renegou o comunismo em 1956” (Academia Brasileira de Letras, online, 2025). Ressalta-se que essa não é a primeira vez que a obra de Jorge Amado foi alvo de perseguição. Filiado ao PCB (Partido Comunista Brasileiro), o escritor foi eleito deputado federal em 1946, em um momento de intensas disputas políticas no país, e somente 10 anos depois se desligou do partido. Durante o período conhecido como Estado Novo — período ditatorial liderado Getúlio Vargas — seus livros foram recolhidos das livrarias e incinerados em ações de censura. Segundo Pablo Uchoa (2017, *online*), em matéria escrita para a BBC

¹⁴ MANDA. “O Avesso da Pele”: Governo manda recolher das escolas de Goiás livro que fala sobre racismo e violência. Disponível em: <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2024/03/07/o-avesso-da-pele-governo-manda-recolher-das-escolas-de-goias-livro-que-fala-sobre-racismo-e-violencia.ghtml>>. Acesso em: 5 julho. 2025.

¹⁵ THIAGO GELLI. A tentativa de censura à obra de Jorge Amado em escolas de Santa Catarina. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/cultura/a-tentativa-de-censura-a-obra-de-jorge-amado-em-escolas-de-santa-catarina/>>. Acesso em: 5 julho. 2025.

News Brasil (British Broadcasting Corporation), na propaganda de combate do “credo vermelho” foram queimadas mais de 1,8 mil obras literárias consideradas com apologia ao comunismo. Em Salvador, 90% dos livros queimados eram de autoria do escritor Jorge Amado.

Nesse preocupante cenário de censura e perseguição ao saber, torna-se evidente a existência de um alvo recorrente: as narrativas produzidas por grupos historicamente marginalizados e que propõem, por meio da leitura crítica do mundo, a contestação da ordem opressora. Essas vozes, que não se conformam com uma sociedade hegemônica, expressam por meio das palavras uma forma de resistência. Ao confrontarem as estruturas opressoras, promovem a construção de um pensamento crítico e reflexivo, capaz de despertar consciências e revelar realidades frequentemente silenciadas.

A recorrência desses episódios revela a permanência de tensões em torno da liberdade e do papel da literatura nas escolas. Ao propor o levantamento de manifestações à censura de livros literários nos últimos anos, evidencia-se que a literatura é um espaço de disputa, onde confrontam-se recepção, circulação, projetos de sociedade e conflitos ideológicos que ainda permeia o campo educacional e cultural no Brasil.

No cenário atual, a abordagem da temática da ditadura militar em sala de aula desperta receio entre muitos professores. É comum muitos optarem por não se aprofundar no assunto, temendo possíveis consequências profissionais. Embora não exista, na maioria das vezes, uma proibição explícita ou formalizada, a atmosfera de censura e policiamento permeia os debates e a elaboração dos planejamentos pedagógicos. O preocupante é justamente a presença de uma vigilância velada: a instituição escolar muitas vezes omissa diante da violação do direito à educação democrática e docentes que se tornam reféns de um sistema que os silencia. Essa realidade é corroborada por Macedo e Alvarenga (Macedo, Alvarenga; 2024, p. 52) ao afirmarem que “muitos professores têm se autocensurado ou evitado determinados temas em sala de aula, ainda que sem lei alguma aprovada, a caça aos materiais didáticos também ocorre”.

Para esse recorte, é pertinente retomar o caso de censura realizada ao livro *Meninos sem pátria*, ocorrido 2018. A obra, escrita por Luiz Puntel e publicado na década de 1980, pela editora Ática, está atualmente em sua 23ª edição, foi alvo de questionamentos por abordar o regime militar brasileiro. O livro retrata temáticas sensíveis, como exílio e a perseguição política, ao inspirar-se na trajetória do jornalista José Maria Rabelo, forçado a se exilar com a sua esposa e seus filhos por 16 anos em decorrência da repressão durante o período da ditadura militar. A narrativa é conduzida por um dos filhos do jornalista, oferecendo uma perspectiva infantil dos eventos vivenciados pela família, desde o exílio até o retorno ao Brasil. A proposta literária da obra dialoga com essa pesquisa, ao utilizar a literatura como memória, testemunho

e resistência. Luiz Puntel é um escritor consagrado, conhecido por diversas obras da coleção Vaga-Lume, como por exemplo, *Deus me livre!* e *O grito do hip hop*. Ao ser entrevistado por Breiller Pires, para o *El País*, Puntel demonstrou surpresa diante da censura sofrida, afirmando:

Eu fiquei surpreso. Meu livro é sobre a ditadura, um fato histórico. Jamais imaginei que, em 2018, seria censurado. *Meninos Sem Pátria* rendeu mais de 20 edições, sempre com boa aceitação do público e, principalmente, das escolas, que o recomendam para leitura didática. Não faz sentido acusá-lo de doutrinação ou proselitismo ideológico (Pires, 2018, online).

Em resposta à proibição do livro, motivada por um grupo de pais que alegavam “doutrinação comunista”, alunos e ex-alunos da instituição de ensino realizaram uma manifestação contrária à decisão. Durante a cobertura do ato pelo G1 Rio, realizada pela jornalista Fernanda Rouvenat, uma ex-aluna da escola declarou: “É só ler o livro que vai ver que não se trata disso. É uma literatura infantil, é ótimo. Eu li quando tinha 12 anos. Eu estou aqui contra a censura dos pais dos alunos e do Colégio Santo Agostinho” (Rouvenat, online, 2018). O episódio evidencia não apenas a tentativa de silenciamento de narrativas sobre o período da ditadura militar, mas também o papel ativo de estudantes e ex-estudantes na defesa do livro e da liberdade.

Portanto, eventos como esse não apenas demonstram o quanto o debate sobre o regime militar ainda mobiliza contextos conflitantes, mas também evidenciam que, mesmo em um cenário democrático, os mecanismos de censura se reinventam, muitas vezes sob o pretexto da “proteção moral” ou “política” das crianças. Ao retomar e analisar esses casos, essa pesquisa reafirma a importância da literatura enquanto memória, resistência e formação crítica, principalmente no ensino básico — sobretudo em tempos de crescente polarização política no Brasil — e aponta os desafios constantes de controle pedagógico e de conteúdo enfrentados no sistema educacional.

Ao tratar da temática da ditadura militar em sala de aula, os estudos desenvolvidos nas disciplinas de História oferecem importantes subsídios para a abordagem da literatura de testemunho. O texto *O ensino de história e os seus usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula*, de Gasparotto e Silveira Bauer, apresenta contribuições significativas para o ensino da ditadura militar no contexto atual, o que, conseqüentemente, formula reflexões que contribuem para o ensino da literatura de testemunho sobre a ditadura militar. Um dos principais desafios apontados pelos autores é a disputa em torno das narrativas históricas. Para ilustrar, o artigo menciona o debate promovido por órgãos públicos acerca da reformulação de materiais didáticos, com o objetivo de problematizar o termo “golpe de 1964”, de modo a contemplar uma visão mais ampla da historiografia. Esses discursos que relativizam ou até mesmo negam

os processos que levaram à ditadura militar ganham cada vez mais potência, sobretudo com a disseminação de discursos extremistas nas redes sociais. Nesse cenário, a literatura de testemunho, ao apresentar perspectivas e relatos vivenciados e pessoais, insere-se diretamente no campo de batalha pela memória, confrontando e problematizando o que pode ser chamado de “versões”.

Nesse recorte, ao tratar sobre os desafios do ensino de História sobre a ditadura militar, em contexto atravessado pela disputa de narrativas, pelo negacionismo e pela influência das mídias sociais, Giovany Valle e Jean Moreno investigam e mapeiam, por meio de pesquisa, os discursos que operam na justificativa e exaltação do regime militar. Os autores também alertam para a necessidade de que os docentes estejam preparados para lidar com as múltiplas narrativas e a disputa de memórias em torno desse período da história recente do Brasil.

Ademais, o artigo compreende o ensino da ditadura militar como um passado sensível, pois “abarca eventos traumáticos, vinculados a situações extremas de violência e opressão” (Valle; Moreno, 2016, p. 442). Trata-se de uma experiência ainda viva, marcada por “emoções complexas” e “confronto de valores” que integram uma memória. Nesse sentido:

No que se refere ao período ditatorial no Brasil, há vários elementos que tornam esse passado difícil de ser abordado nas escolas. Trata-se de um tema que é atravessado por memórias – individuais, familiares, comunitárias, que são divergentes e estão em disputa. Essas disputas de memórias e os senti dos atribuídos ao passado ditatorial pelos/as diferentes sujeitos que habitam a escola refletem-se de diferentes formas (Valle; Moreno, 2016, p.443-444).

Esse cenário demonstra que, ao trabalhar com essa temática, torna-se indispensável uma abordagem metodológica rigorosa, que envolva a curadoria criteriosa de fontes e vestígios, de modo a separar o conhecimento historiográfico das opiniões pessoais e do senso comum. Além disso, como apontam as autoras, é fundamental a criação de um ambiente seguro que favoreça o debate sobre o tema.

Portanto, nesse contexto, a elaboração pedagógica do trabalho com a literatura de testemunho enfrenta múltiplos desafios. Por um lado, trata-se de um tema incômodo para diversas estruturas de poder; por outro, exige do docente a sensibilidade de compreender que determinadas narrativas podem atingir lugares pessoais e, por vezes, traumáticos nos alunos, evocando memórias familiares, crenças e experiências pessoais. Assim, como discutido anteriormente, as pesquisas no campo da História reforçam a importância de metodologias bem estruturadas, apoiadas em fontes históricas e em espaços que incentivem o diálogo e a escuta, pois se trata de uma elaboração de um passado do qual os alunos, ainda que indiretamente, também fazem parte.

No que diz respeito à BNCC, observa-se uma contradição: embora o documento atribua à literatura uma “função” “humanizadora”, “transformadora” e “mobilizadora” — chegando a afirmar uma “função utilitária da literatura” (Brasil, 2018, p. 138) — essa concepção revela-se problemática. A literatura, tal como compreendida em sua essência estética e crítica, não se submete à lógica do utilitário. Em meio às várias demandas e exigências curriculares, avaliações externas e metas de desempenho, a literatura acaba por não ter espaço para ser o que ela, de fato, é. A literatura de testemunho, por sua vez, propõe um enfrentamento da crise do sujeito diante de seu tempo histórico e de seu mundo e, por isso, caminha na contramão da proposta de “fruição” da BNCC. Trata-se, portanto, de um tipo de literatura que desafia o projeto formativo centrado na produtividade e no controle, reafirmando-se como um campo de resistência e problematização crítica.

Nesse sentido, Nathália Soares Fontes (2018), em *A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*, investiga o lugar da literatura no contexto escolar brasileiro, com foco na análise da Base Nacional Comum Curricular, partindo de uma perspectiva fundamentada nos conceitos de Georg Lukács e na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. A autora defende que a literatura, enquanto forma artística específica, deve ser estudada e compreendida dentro de suas próprias determinações estéticas, uma vez que possibilita aos estudantes o acesso a níveis mais complexos da realidade. Porém, ao analisar a BNCC, Fontes (2018) evidencia que, no contexto escolar, a literatura frequentemente abandona seu potencial formativo ao ser desarticulada como objeto do conhecimento para assumir uma função instrumental, servindo como meio para ensino de outros conteúdos. Assim “[...] essa defasagem corrompe o ensino literário e o impede de alcançar o verdadeiro objetivo da literatura, que é a catarse. A ausência de diretrizes nos parece fomentada pela falta de interesse de a educação ser um objeto contra a alienação” (Fontes, 2018, p. 109).

Tendo em vista as reflexões propostas e lançando luz à literatura de testemunho, nota-se que enquadrar a literatura em uma lógica funcional, como a proposta nos documentos curriculares, pode reduzir sua potência estética e crítica, sobretudo de obras que tematizam experiências traumáticas. Nessa perspectiva, a noção de literatura de testemunho juvenil diverge da lógica instrumental ao afirmar que o contato com essas obras não deve ser orientado por finalidades externas à experiência literária, mas pela possibilidade de elaboração da memória, do enfrentamento de violências históricas e na formação de uma consciência crítica. Assim, quando integrada ao espaço escolar, a literatura de testemunho reafirma a centralidade da experiência literária como condição para uma formação leitora e humana.

Dessa maneira, diante das discussões aqui apresentadas e do desejo de aproximar teoria e prática — ou mesmo de pensar a prática como parte da construção teórica — impõem-se algumas perguntas fundamentais: como garantir, na escola, o espaço que a literatura exige e merece por direito? E, de modo mais específico, como pensar a aplicação da literatura de testemunho nos anos finais do ensino fundamental? A partir desses questionamentos, o próximo capítulo se dedicará à análise do Manual do Professor proposto à obra literária *Clarice* no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático Literário) e na elaboração de uma oficina literária, a ser realizada no contraturno escolar, tendo como eixo central o livro de Roger Mello. Essa proposta busca articular a leitura literária com a escuta sensível e a formação crítica, possibilitando que a literatura de testemunho encontre o seu lugar no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 3 – ENTRE MANUAIS E MEMÓRIAS: QUANDO AS CAPAS PODEM EXISTIR

3.1 PEDRAS E LIVROS AGORA PARECEM FAZER PARTE DE UM MESMO MUNDO, NÃO SEI: ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR

O Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático Literário (PNLD literário) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018. O PNLD é responsável distribuição de diversos materiais didáticos às escolas públicas, enquanto o PNLD literário se destina a disponibilização gratuita de obras literárias para estudantes das redes públicas federal, estaduais, municipais e distrital, assim como instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público (Brasil, online).

Anterior ao programa atual, o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997 e teve seu último edital publicado em 2012. Sua proposta consistia na ampliação do acesso a obras literárias destinadas aos estudantes, além de contribuir, a princípio, para a formação continuada de professores. As obras distribuídas não eram selecionadas pelos docentes das redes de ensino, mas por um colegiado responsável pela avaliação e escolha dos títulos que seriam encaminhados às escolas de todo país.

Em distinção ao programa anterior, no PNLD literário as obras passam por um processo prévio de avaliação e seleção conduzido por especialistas das áreas de Letras e Educação, sendo posteriormente disponibilizadas para a triagem dos professores da rede de ensino. No primeiro edital do programa, lançado em 2018, foram contempladas etapas da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; apenas em 2020 o segmento dos anos finais do Ensino Fundamental foi incluído. Em uma análise comparativa entre os editais de 2018 e 2020, observa-se a introdução da obrigatoriedade do material de apoio ao professor — elemento que, no edital anterior era facultativo —, o que indica uma ampliação do direcionamento pedagógico associado às obras selecionadas.

De acordo com Diego Domingues e Débora Klayn (2022), a obrigatoriedade do envio do material de apoio aos professores revela, em certa medida, a insuficiência de investimentos na formação continuada docentes. Para os autores, a presença desse material pode ser compreendida como uma resposta às críticas recorrentes de professores acerca da ausência de políticas formativas consistentes. Nesse sentido, afirmam que “[...] Leis são promulgadas, materiais são enviados às escolas, mas tais ações quase sempre não são acompanhadas de um

diálogo realmente aberto e consistente com o corpo docente” (Domingues; Klayan, 2022, p. 792). Além disso, com a obrigatoriedade do envio do material de apoio, sua qualidade passou a constituir critério avaliativo do programa, ao lado da qualidade do texto verbal e do texto visual, da adequação à categoria, ao tema e ao gênero literário, bem como o projeto gráfico-editorial.

Segundo os autores, o Guia do PLND literário mostra-se importante e necessário, mas insuficiente. A formação do leitor depende da mediação docente, que requer suporte formativo contínuo — o que não pode ser plenamente substituído por um documento orientador. Portanto,

[...] o professor, peça chave no processo de escolha e de trabalho com as obras, carece de iniciativas que extrapolam a disponibilização de um Guia. Como atuantes da educação básica, defendemos e ansiamos por oportunidades de uma formação que sabemos necessária de ser contínua (Domingues; Klayan, 2022, p. 794).

No mesmo viés crítico que compreende o material de apoio ao professor como uma tentativa de suprir a falta de políticas voltadas à formação continuada docente, discorre Beatriz Alves de Moura (2023), em sua dissertação; a autora argumenta que

[...] a composição de um guia ou material didático, para o uso das obras literárias em salas da Educação Básica, está longe de ser a ação mais eficaz, não obstante a base do trabalho com literatura em sala de aula, além dos livros, decorre da formação dos professores, que poderia ser bem planejada e antecipada pelo MEC (Moura, 2023, p. 91).

Nesse âmbito, Moura (2023) sustenta que a proposição de um manual direcionado aos professores pode implicar a descaracterização de sua identidade e autonomia, na medida em que os docentes deixam de ser reconhecidos como planejadores e desenvolvedores de suas próprias práticas pedagógicas, capazes de selecionar procedimentos metodológicos adequados às singularidades de suas turmas. Além disso, a pesquisadora observa que

[...] se reconhece as defasagens na formação do professor e aproveita-se, via escola, lançar toda sorte de artifício que com a demagogia de sugestões tentam se resguardar de “desprovidas” atitudes do professor, por meio de certo controle de suas ideias e, conseqüentemente, a substituição de sua própria aula (Moura, 2023, p. 92).

Nesse aspecto, no que se refere ao Manual do Professor no âmbito do PNLND literário, torna-se fundamental destacar que sua existência não substitui políticas estruturadas de formação continuada. Ademais, quando esse material assume caráter prescritivo, distancia-se de seu objetivo de apoio e aproxima-se de uma lógica de regulação das práticas pedagógicas, podendo configurar-se como um mecanismo de controle curricular e metodológico. A crítica, portanto, não se dirige à presença do material em si, mas da eventual instrumentalização como substituto de políticas formativas amplas, o que pode acarretar no risco do enfraquecimento da autonomia intelectual e didática do professor.

Uma outra reflexão levantada pela pesquisadora diz respeito à tensão entre orientação e padronização: o uso acrítico do manual pode favorecer a reprodução de práticas tradicionais de ensino de literatura, semelhantes às consolidadas nos livros didáticos, que frequentemente não aprofundam o caráter crítico e reflexivo da experiência literária.

O Manual do Professor da obra *Clarice*¹⁶ é um material digital publicado pela Editora Global e elaborado pela Professora Fernanda de Paula, especialista em Literatura e Teoria Literária pela PUC São Paulo, Coordenadora pedagógica da Rede Pública Estadual de São Paulo, Professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Capacitadora de professores em instituições públicas e provadas, revisora de textos acadêmicos e produtora de materiais didáticos. De modo descritivo, nele está especificado a categoria 2, destinado ao público dos anos finais do Ensino Fundamental 2: 8º e 9º anos. Além disso, é categorizado como gênero Romance, dentro do tema: Sociedade, política e cidadania; o material foi dividido em cinco partes: Informações para a abordagem da obra, orientações para as aulas de língua portuguesa, abordagem interdisciplinar, BNCC e Referências.

A primeira parte, intituladas “informações para a abordagem da obra” subdivide-se em contextualização: autor e obra; motivação para a leitura, Justificativa: obra, categoria, tema e gênero; Subsídios, orientações e propostas de atividades para abordagem da obra literária com os estudantes.

No primeiro tópico, o manual apresenta uma breve biografia do autor, Roger Mello, com ênfase em seu trabalho e premiações como ilustrador. Após essa apresentação, é anunciada, entre as publicações infantojuvenis do autor, a obra *Clarice* (2018), descrita como:

O romance, repleto de poesia, tecido com uma prosa lírica e enternecedora, que cativa a cada página lida, gradativamente revela a vida e a perspectiva da menina que dá nome à obra. Não se sabe ao certo onde estão os seus pais, como não se precisa de nenhum momento da narrativa o tempo histórico em que se dão os fatos do enredo. Todavia, o tom da linguagem faz com que o leitor identifique se tratar de um período crítico, repleto de segredos, em que as pessoas precisam se deslocar o tempo inteiro, por causa dos livros. Eis o mote da narrativa: o poder do livro, tendo como pano de fundo o regime autoritário da ditadura militar e o drama de quem o vivenciou. Tudo isso visto e contado com a perspicácia e a delicadeza do olhar de uma criança (Paula, s.d., p. 2).

Essa primeira síntese da leitura de *Clarice* revela, em suas escolhas lexicais e semânticas, a valorização pela estética e afetividade, enquanto atenua a violência e o contexto da ditadura militar, que estruturam a narrativa. Logo no primeiro período da citação, orienta-se

¹⁶ Manual do Professor “Clarice, de Roger Mello, pela editora Global: <https://www.calameo.com/read/005668876307e7d59e7c5>

o leitor-professor a conceber a narrativa primeiramente como experiência formal e artística que, embora legítima, antecipa a suavização do período ditatorial como elemento central. Adiante, ao afirmar “não se sabe ao certo onde estão seus pais, como não se precisa de nenhum momento da narrativa o tempo histórico em que se dão os fatos do enredo” (Paula,s.d., p. 2), o manual reconhece a estratégia narrativa repleta de lacunas, mas as trata de forma neutra e despolitizada. Assim, as ausências e os silêncios não são interpretados como efeito da opressão ou marcas traumáticas, mas sim como aspectos formais da construção narrativa do romance, perdendo sua forma como representação da violência histórica.

Contudo, em seguida, o trecho afirma: “Todavia, o tom da linguagem faz com que o leitor identifique se tratar de um período crítico, repleto de segredos” (Paula,s.d., p. 2); nesse recorte, o manual reconhece que a linguagem carrega marcas testemunhais do período histórico marcado pela opressão, no entanto, utiliza termos genéricos que evitam a nomeação direta da ditadura militar, tais como “período crítico” e “repleto de segredos”. Essa escolha lexical contribui para a amenização do contexto histórico narrado.

O livro, objeto de perseguição e opressão do regime militar e tencionado em toda a narrativa de *Clarice* (2018), é inserido como elemento de destaque na sinopse: “em que as pessoas precisam se deslocar o tempo inteiro, por causa dos livros. Eis o mote da narrativa: o poder do livro” (Paula,s.d., p. 2). Ainda assim, o trecho não explica os mecanismos de repressão, nem os agentes responsáveis pela proibição dos livros. Desse modo, ao não ser nomeada, a censura aparece como uma força abstrata, sem responsabilidade histórica e esvaziando sua dimensão política. Ao eleger o livro como um eixo central da obra, o manual desloca o foco do regime autoritário para a celebração da leitura por meio da resistência do ato de ler. Embora seja uma interpretação válida, ela suaviza o confronto com a violência concreta do período militar, retirando da narrativa a reflexão do testemunho histórico.

Apenas no trecho final é nomeado diretamente o regime militar; no entanto, essa menção aparece como “plano de fundo” e não como elemento estruturante do livro. Assim, escolhe-se colocar o olhar infantil como centro da interpretação: “Tudo isso visto e contado com a perspicácia e a delicadeza do olhar de uma criança — sendo a infância uma mediadora sensível dos acontecimentos narrativos, não como uma narração marcada pelo sujeito atravessado pela política, mas sim como uma atenuadora do contexto traumático” (Paula,s.d., p. 2).

Dessa maneira, é perceptível que o manual não desassocia o livro *Clarice* (2018) do contexto histórico retratado, fazendo referências à censura e às violências do regime que são tratadas no decorrer do livro, assim como reconhece que o ambiente narrativo é construído em um lugar de medo e silenciamento típicos de regimes autoritários. No entanto, essa apresentação

se mostra de forma mais descritiva do que analítica. Mesmo mencionando o contexto, ele não propõe um diálogo concreto com os acontecimentos do regime militar, tais como AI-5, aparelhos da censura, desaparecimento de pessoas, dentre outros.

No subtópico seguinte, “Motivação para a leitura”, o manual destaca a exposição dos elementos estéticos que compõem a obra, tais como os artifícios utilizados pela narradora, caracterizada como sagaz, reflexiva e inteligente, que designa ao leitor o trabalho de compreender junto a ela o hostil mundo adulto. Além disso, é mencionada a composição estética da linguagem, assinalada como fluida e ágil para o leitor, e também há a descrição da divisão dos capítulos, diagramação das páginas, tais como “letras grandes e parágrafos com bom espaçamento entre si” (Paula, s.d., p. 4). Nesse momento, a escrita do manual valoriza a ilustração, reconhecendo que “cada imagem presente no livro demonstra o universo da imaginação de Clarice, contribuindo assim para a compreensão leitora” (Paula, s.d., p. 4). Em seguida, o texto faz uma breve menção aos personagens, destacando a opção por nomes indeterminados, como “o Primo, a Mãe do Tarso”, bem como às nomeações representadas por meio de letras em maiúsculo seguido de pontos, como siglas, por exemplo em “E.L.E.S.” e “V.O.C.Ê.S.A.B.E.Q.U.E.M.”, recurso que reforça os efeitos de sentido vinculados à generalização e a impessoalidade.

Ao finalizar esse subtópico, o penúltimo parágrafo, que encerra a argumentação que busca expor para o professor a motivação para a leitura dessa obra na escola, mostra-se um trecho interessante a ser destacado para análise desse material.

A construção da narrativa de Roger Mello torna a leitura de Clarice uma oportunidade única para que o jovem leitor entre em contato com um período denso que transformou a vida do país e de todos aqueles que eram ligados à intelectualidade, sejam cidadãos comuns adeptos à liberdade criativa e de expressão, sem os artistas de todas as esferas que, por formação, sempre contribuíram para o exercício do pensamento. Todavia, é preciso deixar claro: a obra não é panfletária. A protagonista não se posiciona contra o regime, porque sequer o cita diretamente. O que ela faz é dar ao leitor o recorte de um olhar de quem viveu a inquietação de uma época ímpar com consequências extremamente marcantes para todos, mas principalmente para quem as vivenciou, como o autor do romance e seus familiares (Paula, s.d., p. 4-5).

Esse parágrafo evidencia, mais uma vez, um processo de contenção do aprofundamento do contexto histórico no livro. Embora reconheça o período autoritário que permeia a obra, o texto opera sucessivos operadores para amenizar o impacto político da narrativa, o que acaba por esvaziar o seu potencial crítico e testemunhal. Embora o material sintetize que o livro é uma oportunidade para o jovem leitor ter contato com o período do regime de exceção, mais uma vez evita a nomeação direta ao utilizar o termo “período denso”. Mesmo que esse léxico se refira a um momento complexo e grave, ele suaviza o caráter violento do regime.

Adiante, o texto avança para uma afirmação significativa para essa análise: “Todavia, é preciso deixar claro: a obra não é panfletária. A protagonista não se posiciona contra o regime, porque sequer o cita diretamente” (Paula, s.d., p. 4-5). Essa afirmação opera como um marcador discursivo de alerta, pois tenta estabelecer uma fronteira rígida entre literatura e política, antecipando e neutralizando interpretações críticas que possam ser mais enfáticas às denúncias do regime militar brasileiro, sugerindo que qualquer leitura com esse viés possa ser excessiva ou inadequada.

Ao afirmar que “A protagonista não se posiciona contra o regime, porque sequer o cita diretamente” (Paula, s.d., p. 4-5), o manual ignora que, em contextos autoritários, não citar o regime é uma consequência direta da repressão. Assim, interpreta os silêncios e as lacunas – elementos centrais da construção narrativa – como neutralidade e ausência de posicionamento, e não como efeitos da censura, do medo, da perseguição e da violência. Ao reduzir o posicionamento político ao texto explícito, o manual desconsidera a própria estratégia de composição literária, sobretudo na literatura de testemunho, na qual o trauma e a violência são, muitas das vezes, expressos por meio do silêncio e da fragmentação.

Em seguida, finalizando o parágrafo, o trecho analisado delimita *Clarice* ao espaço individual, ao afirmar: “o que ela faz é dar ao leitor um recorte de um olhar de quem viveu a inquietação de uma época ímpar” (Paula, s.d., p. 4-5). E, embora seja mencionado “consequências extremamente marcantes para todos”, essa informação continua sendo abstrata no texto elaborado, sem mencionar a censura e a violência como práticas institucionais de poder do Estado autoritário. Ao especificar “principalmente para quem as vivenciou, como o autor do romance e seus familiares” (Paula, s.d., p. 4-5), mais uma vez o texto enfatiza a sua visão individual da experiência do período histórico, reforçando uma ideia de “memória privada” e descartando a compreensão de *Clarice* como uma elaboração de uma memória coletiva e traumática por meio da literatura.

Portanto, é possível constatar que o material produzido para *O Manual do Professor* não assume plenamente a memória e a estrutura de poder da ditadura militar como uma chave de leitura do romance e sim prioriza sua dimensão estética e formal. É importante ressaltar, portanto, que esse recorte não é um equívoco, mas sim uma escolha pedagógica, e opera silenciamentos estratégicos que entram na disputa contemporânea em torno da memória e precisam ser analisados.

Roger Mello (2024, p. 470), em “Os sons dos silêncios de *Clarice*”, ressalva que, em sua obra, “o não dito esconde-se por meio do silêncio das crianças”. A postura do autor quanto à sua obra demonstra a intencionalidade criativa ao retratar o período militar, não apenas como

um pano de fundo. Ao retomar o tema da IRSCL (*International Research Society for Children's Literature*) 2019, cujo tema central foi “Silêncio e Silenciamentos”, leva-o a refletir sobre *Clarice* no contexto do Brasil atual e o crescimento da nova onda ultraconservadora.

Apesar da discussão acerca da censura, do cuidado com a escolha de palavras, da abordagem literária e das restrições pedagógicas na atualidade, vale ressaltar, ainda que óbvio, que o Brasil é um país democrático desde 1985, com o fim da ditadura militar e a transição para o retorno democrático. Em um Estado Democrático de Direito, no qual a Constituição assegura, entre vários direitos fundamentais, a liberdade de expressão e de pensamento, a persistência das práticas e discursos de censores configura, no mínimo, uma contradição política e estrutural, revelando um descompasso entre os princípios democráticos e as dinâmicas institucionais e sociais que operam no campo da cultura e da educação.

Não é mais o Brasil de 1964 do golpe de estado, não falamos mais de metáforas para enganar um general tolo e insensível, isso é muito diferente. Não confundamos um silêncio com outro [...] Os censores estão por toda parte, e censuram tudo, desde gênero até liberdade de pensamento, histórias religiosas afro e até cultura indígena. Sua obsessão: livros e crianças, em um país onde o governo parece não se importar com crianças ou livros (Mello, 2024, p.470-471).

A fala de Roger Mello contrapõe à leitura orientada proposta no *Manual do Professor*, na medida que enfatiza a dimensão histórica e política dos “silêncios” mobilizados em *Clarice*. O autor torna evidente que a censura, no passado, operava por meio de um silenciamento imposto pela repressão direta do Estado e no presente, manifesta-se de formas sutis que se propagam por diferentes canais legitimados pela sociedade, direcionando a, sobretudo, livros e crianças. Desse modo, Mello (2024) ressalta que o controle sobre a produção e circulação de narrativas não se limita ao passado, mas perpassa práticas e discursos que moldam a experiência cultural e o acesso à leitura desde a infância.

Conforme o próprio autor assinala, *Clarice* não se limita a construção de metáforas de um passado autoritário, mas também se propõe a refletir sobre a permanência e a atualização das práticas de censura. Por isso, novamente retomando a citação de Roger Mello, “não confundamos o silêncio com outro” – os silêncios em *Clarice* não são evasão ou neutralidade do contexto histórico, mas estratégia de narrativa que testemunha a opressão do regime militar.

É inevitável retomar, novamente, ao contexto da censura aos livros literários, cenário tão explorado na obra aqui analisada. João Luis Ceccantini e Thiago Alves Valente (2024), no texto que compõe o primeiro capítulo do livro *Literatura Infantil e Juvenil na Fogueira*, intitulado “Censuras, censuras”, realizam reflexões sobre o processo da censura em diversas instâncias, especialmente à literatura infantil e juvenil.

Ao traçar um panorama histórico os autores reconhecem que a censura, ou as tentativas de censura, vem em uma expansão crescente, especialmente a partir do Governo Bolsonaro. Após descrever vários momentos em que a tentativa da censura se deu, principalmente no âmbito escolar ao longo desses últimos anos, os autores estabelecem uma comparação histórica evidenciando que os livros sempre foram objetos da censura, no qual desde seus primórdios tiveram seus materiais físicos destruídos, principalmente pelo fogo, causando perda imensurável à ciência, à literatura e a filosofia. No entanto, desde que os livros começaram a ser impressos no papel, em larga e rápida escala, a censura pelo fogo tornou-se ineficaz “Não é mais necessário (ou ‘eficiente’) queimar tantos livros, porque passa a haver modos de controle sobre a produção emergente, ainda que a queima continue a ser feita” (Ceccantini; Valente, 20224, p. 27). Como consequência, a censura passou a criar e divulgar listas de obras que devem ser proibidas ou evitadas e a formular discursos que justifiquem essa escolha. Na contemporaneidade, esse controle ideológico cultural atua, sobretudo, na comunidade escolar.

Sob esse viés, José Nicolau Gregorin Filho (2024), ao discorrer sobre a censura realizada contra o livro *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, ocorrida no Colégio Santo Agostinho, no Rio de Janeiro, em 2018, constata que dentre os motivos considerados pelos pais/responsáveis para retirar essa obra da leitura escolar

[...] dizem respeito ao temor de que o jovem conheça alguns acontecimentos ocorridos durante os chamados ‘anos de chumbo’ no Brasil e, desse modo, aprenda sobre o período [...] marcado pela perda da liberdade de expressão e pela repressão àqueles que se mostravam contrários ao regime (Gregorin Filho, 2024, p. 207-208).

Nesse sentido, o empenho para interditar as narrativas que tematizam o período da ditadura militar no ambiente escolar apontam para a proibição de acessar e confrontar o passado histórico marcado pela violência do Estado e problematizar as práticas dos regimes autoritários e cerceamentos de direitos humanos e democráticos. Gregorin Filho (2024, p. 207), ao continuar a reflexão acerca dos debates realizados por pais/responsáveis que argumentem a retirada de livros da leitura da escola conclui que, sendo livro literário ou até mesmo didático, “[...] qualquer citação ao período em questão tende a uma atitude de promover pensamentos de ‘esquerda’”.

Em concordância com a censura que vem sendo imposta à literatura infantil e juvenil Ceccantini e Lajolo, em “Literatura Infantil na Berlinda” apontam que:

[...] o último e mais visível silêncio que se faz presente na literatura infantil brasileira é o silêncio imposto pela *censura* – realizada especialmente por pais e professores, com grande estardalhaço nas redes sociais - a determinados temas e a certo vocabulário empregado. Entre objetos da censura, podem ser citados temas como da homossexualidade, do divórcio, do ateísmo, dos palavrões, da gíria, ou mesmo de certas posições políticas (Ceccantini; Lajolo, 2020, p. 446).

À luz dessa constatação, as reflexões de Ceccantini e Lajolo (2020) contribuem para compreender de modo mais amplo o silenciamento no tratamento à temática da ditadura militar identificados no *Manual do Professor*. A minimização da dimensão histórica da obra no material destinado ao professor pode ser compreendida como efeito da lógica da censura exercida no contexto social, que interdita determinados temas – tais como posições políticas – buscando minimizar o enfrentamento direto dos temas considerados sensíveis ou potencialmente conflituosos, como a repressão e a violência realizada pelo Estado durante o regime militar. Assim, é reafirmada a dificuldade de inserir, na leitura destinada a crianças e jovens, debates críticos sobre a memória do testemunho. Nessa conjuntura, a censura passa a se dar não mais por queima de livros ou elaboração de listas com títulos proibidos e sim, também, por meio da disseminação de informações, não fundamentadas e sensacionalistas, nas redes sociais:

[...] Há alguns anos, entretanto, por diferentes razões – associadas especialmente à guinada conservadora que vem afetando o país, no campo político, cultural e dos costumes-, um movimento crescente de rejeição por adultos a títulos de literatura infantil em circulação (sobretudo escolar) tem-se feito presente. Em diferentes frentes, mas especialmente nas redes sociais e por meio de vídeos e performances ofensivas e coléricas livros infantis têm sido objeto de violentos ataques, sendo defendida veemente que sua leitura seja proibida às crianças. São condenadas nas obras tanto questões temáticas quanto formais, por razões geralmente absurdas, mas que se reportam a uma pretensa natureza religiosa, educacional ou ‘moral’(Ceccantini, Lajolo, 2024, p. 449).

O cenário descrito pelos autores citados permite acrescentar reflexões à análise do material analisado, pois evidencia que a rejeição a determinadas temáticas na literatura infantil e juvenil está atrelada a um movimento conservador que opera por meio da vigilância moral, pedagógica e ideológica. Os ataques aos livros revelam não apenas uma preocupação temática, mas qualquer leitura que desafie o olhar de um mundo raso e simplificado. Nesse contexto, a cautela é observada no *Manual do Professor*, que busca “neutralizar” a dimensão política da narrativa do livro *Clarice* e amenizar o vínculo dessa obra com a experiência da opressão da ditadura militar, podendo ser interpretada como uma escolha preventiva ao ambiente de restrição, no qual livros e mediadores da leitura tornam-se alvo de ataques públicos. Assim, o manual de *Clarice* reafirma como a censura contemporânea, ainda que não declaradamente institucionalizada, continua a moldar meios de circulação, leitura e interpretação destinados a crianças e jovens.

De mesmo modo, o escritor e tradutor Santiago Nazarian (2024), em seu artigo publicado na *Folha de São Paulo*, intitulado “Verdadeira censura não é de direita ou de

esquerda, mas do mercado”, levanta importantes reflexões acerca da censura contemporânea, como o próprio título menciona: a censura mercadológica. Sendo o livro um produto comercial, ele está suscetível ao seguimento de critérios para se tornar palatável para o grande público, principalmente aos olhos dos responsáveis pelas crianças e, conseqüentemente, atender às expectativas de vendas da editora: “Livros tidos como controversos não são nem mais considerados pelas editoras, porque podem causar atritos com pais e professores e dificultar a aprovação em editais de compra do governo, o que inviabiliza a edição comercialmente” (Nazarian, online). Mesmo que esse tipo de censura sempre tenha existido, o autor ressalta que esse processo vem se tornando cada vez mais frequente, preocupantemente, em um meio em que era incentivado o debate, o conflito e a reflexão.

Ao evidenciar que os livros “controversos”, que abordam temáticas “sensíveis”, podem ser vetados pelas editoras devido ao receio de conflitos com os pais, professores e instituições governamentais, Nazarian explicita uma forma de censura que opera pela antecipação do risco comercial. Assim, é notório que, em um contexto ainda mais amplo, a literatura infantil e juvenil é atravessada por pressões econômicas, institucionais e ideológicas que limitam o enfrentamento direto de temas fraturantes, mesmo em obras que se constroem, como *Clarice*, a partir da memória da violência de um passado histórico.

Voltando para a análise do *Material do Professor*, o próximo tópico da sequência, intitulado “Justificativa: obra, categoria, tema e gênero”, detém-se em apresentar argumentos que legitimam a leitura do livro *Clarice*. Para tal, ampara-se no renomado crítico literário Antonie Compagnon: *Literatura para que?*. O texto citado é resultado de uma aula do autor no *Collège de France*, partindo de uma questão central, pergunta: “Por que e como falar da literatura francesa moderna e contemporânea no século XXI?” (Compagnon, 2009, p. 13). Nesse contexto, o teórico reflete sobre a relevância da literatura no século atual, defendendo que a experiência literária oferece uma forma insubstituível de conhecimento, capaz de libertar os indivíduos de preconceitos e ampliar sua compreensão da condição humana.

No entanto, é possível verificar que o reconhecimento teórico não se sustenta integralmente nas orientações propostas ao professor no material. Nessa seção, o material destaca temáticas como sociedade, política e cidadania e, de forma indireta e diluída, a memória histórica.

[...]Ao mesmo tempo que o educando estará desfrutando de uma leitura de alta qualidade com *Clarice*, também poderá ponderar sobre o próprio exercício da cidadania, tornando-se crítico e autônomo [...] Conjecturar acerca dos motivos pelos quais os livros eram banidos, pessoas desapareciam, outros tinham que se deslocar amedrontados, como se fossem fugitivos, apenas por suas preferências artísticas e/ou políticas, como é perceptível durante o romance, levará o discente a se tornar um

sujeito consciente e responsável consigo mesmo e com o mundo ao seu redor (Paula, s.d., p.5).

O trecho em análise explicita, de forma mais direta do que em outros momentos do *Manual*, o reconhecimento do potencial crítico do livro *Clarice*, aproximando-se da leitura historicamente situada do romance. Ademais, o trecho sugere a compreensão de que a literatura pode operar como um espaço de memória e problematização do passado, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e consciente de seus direitos e responsabilidades sociais.

Entretanto, apesar dessa observação, para elaborar uma descrição que seja mais justa quanto à temática de opressão presente na obra, o texto ainda é cauteloso com a escolha de palavras, tais como “livros banidos”, “como se fossem fugitivos”, “apenas por suas preferências artísticas e/ou políticas”; além disso, mais uma vez, a argumentação se ampara no discurso dos aspectos formais, tais como “desfrutando de uma leitura de alta qualidade”. Assim, é revelado simultaneamente o potencial crítico e desafiador da obra literária e os limites impostos à sua exploração pedagógica, mostrando o desalinhamento entre a teoria e a prática, que pode ser compreendido como reflexo do atual contexto de vigilância e contestação em torno das obras literárias infantil e juvenil na escola.

Adiante, no subtópico seguinte, “Subsídios, orientações e propostas de atividades para abordagem da obra literária com os estudantes”, há orientações para a apresentação da obra aos alunos em sala de aula. A primeira etapa é composta pela exploração da capa, destacando as cores, as formas geométricas e a leitura do professor do texto contido na quarta capa. Essa primeira etapa valoriza a composição gráfica e o trabalho estético do livro — que são elementos diferenciais do romance e podem contribuir para despertar o interesse pela leitura.

Para a próxima etapa, há a instrução do trabalho semântico, por meio da escolha de expressões-chave selecionadas para compreender o romance. As palavras descritas são: “Olhar curioso — Poder do adulto — Medos, contradições e fugas — Opressão — livros — Brasília — Memórias — Mensagens cifradas e incompletas”. O uso das palavras-chave é proposto de forma ampla e pouco historicizada; embora esses léxicos possam ser articulados com ao romance, a orientação de discussão, que será descrita a seguir, permanece no campo abstrato, sem vinculação direta com a ditadura militar.

Em seguida, o *Manual* propõe ao professor a realização de uma roda de conversa, ativando conceitos prévios dos estudantes e levantamento de hipóteses de leitura. Essa escolha metodológica é coerente com as orientações da BNCC, voltada à ativação dos conhecimentos prévios e à construção de sentidos. A construção do debate ativo e de uma interpretação compartilhada e coletiva é positiva no campo pedagógico. No entanto, ao avaliar a sugestão de perguntas norteadoras para o diálogo inicial e relacionar com as palavras-chave apresentadas

anteriormente — “quem costuma ter um olhar curioso? O que representa o medo? O que é opressão? Por que um livro afundaria em um lago?” — nota-se que são formuladas de forma descontextualizada do sentido histórico e evitam a nomeação explícita da ditadura militar. Dessa maneira, mesmo que o Manual sugira um espaço seguro para o diálogo, o debate é elaborado para permanecer no campo simbólico ou emocional, sem avançar para a ativação da consciência histórica de forma consistente.

Além disso, ao recomendar o diálogo livre de ideias, o Manual propõe mobilização de “conhecimento já possuído e, ao mesmo tempo, constroem-se sentidos possíveis para a compreensão leitora” (Paula, s.d., p. 6), eximindo-se de assumir uma postura que aprofunde na mediação das dimensões históricas e testemunhais do romance, não garantindo que essa leitura seja alcançada na escola. A estratégia de favorecer leituras plurais arrisca-se a esvaziar um sentido primordial do texto, apagando a memória e o contato profundo com o passado histórico. Desse modo, a sugestão prática mostra a contradição entre a valorização da autonomia interpretativa do aluno e a sugestão de mediação contida ao professor, que acaba por atenuar o passado autoritário e suas consequências.

Ademais, no que diz respeito à prática da leitura do romance em sala de aula, o Manual recomenda que o professor esclareça previamente aos alunos a metodologia que será utilizada. Por intermédio de uma leitura em voz alta, compartilhada, alternando entre a mediação da voz do professor e a leitura dos alunos, revezamento de trechos e jogos de leitura, a leitura do livro é indicada para ocorrer majoritariamente em sala de aula, deixando à escolha do professor o critério para recortes de leitura. Há destaque para que a leitura do capítulo 01 seja realizada exclusivamente pelo professor, por já conhecer o texto, as cadências e as entonações, pois “ao demonstrar proficiência e afeto pela literatura, encanta e perfura qualquer resistência por parte dos estudantes” (Paula, s.d, p. 7). Segundo o Manual, após a leitura do capítulo, convém retomar os excertos que ilustram aspectos importantes da obra.

Seguindo a análise, o Manual propõe uma síntese de aspectos importantes da obra. Para isso, descreve duas perspectivas relevantes: a primeira diz respeito aos aspectos formais da obra — foco narrativo e tipo de narrador — e a outra à intertextualidade construída pelo nome da personagem e da obra *Clarice* com a escritora Clarice Lispector. Mais uma vez, o Manual evita e ameniza o impacto da temática da ditadura militar para a construção do romance.

Ademais, é apontado como prioridade relacionar a escritora Lispector com o romance, dialogando sobre a biografia e construindo relações e diálogos literários para que “os alunos consigam, ao término da leitura, concluir que a protagonista do romance tem muitos traços da personalidade da escritora” (Paula, s.d., p. 8). Outro aspecto interpretativo considerado

importante para o Manual é a representação de Brasília, suas paisagens, a construção do lago Paranoá e a forma como ela é retratada no romance, “principalmente durante a época militar” (Paula, s.d., p. 9). Nesse sentido, ao retomar o espaço em que se ambienta o romance, a temática da ditadura militar é colocada como um critério importante para a compreensão climática da obra; entretanto, ainda assim, não há aprofundamento temático como instrução clara ao professor.

Por fim, o Manual destaca o tema considerado principal e indispensável para a leitura da obra: a atribuição do livro na sociedade.

É imprescindível abordar o papel do objeto livro em todo o romance, uma vez que esse é o mote central da obra. Em toda narrativa, o livro está em perigo e é o grande motivo pelo qual as pessoas desaparecem, se locomove de um lugar a outro, tentando ocultar livros, desfazer-se deles, temendo ser encontradas. Essa é a ampla metáfora de Clarice, que pode ser desvendada por meio da seguinte pergunta: o que representam os livros? (Paula, s.d., p. 9)

Ao mencionar o processo de desaparecimento de pessoas, perseguições e medos como uma “ampla metáfora” da obra, a leitura proposta desvincula a interpretação concreta do regime militar para o plano universalizante e simbólico do livro, não tratando as ações de opressão como característica do regime autoritário, inserido no específico momento da história brasileira. Assim, a pergunta “o que representam os livros?” abre espaço para variadas respostas, sobretudo ligadas ao ambiente escolar, porém, não há a mediação da leitura nomeada e explicitada da ditadura militar.

Para a pergunta – o que representam os livros? – é elaborada a seguinte resposta:

[...] a capacidade reflexiva, crítica, a autonomia do pensamento, a habilidade para expressar-se, expor suas opiniões com argumentos fundamentados, a expansão do conhecimento, a impossibilidade do aprisionamento de ideias. Nenhum ‘lago que engole livros’ pode impedir que a cultura adquirida se desfaça. Essa é a grandeza maior, a imensa contribuição de Clarice para a constituição do aluno como sujeito integral (Paula, s.d., p. 9).

Nesse aspecto, torna-se evidente uma grande contradição. A obra de Roger Mello é atravessada pela censura, o medo e a violência, resultantes da vigilância do poder autoritário do Estado. O *Manual do Professor* é também atravessado por uma censura contemporânea, na qual, por questões ideológicas e mercadológicas, se autocensura para se prevenir em relação ao mercado editorial e à escola. Assim, paradoxalmente, um livro que denuncia a censura acaba mediado por um material que, ao se proteger de conflitos ideológicos, pressões familiares e institucionais, reproduz sutis formas de censura, alinhadas ao contexto atual de vigilância da literatura infantil e juvenil. Dessa maneira, o material não apenas se limita a não explorar os

aspectos testemunhais do romance, como também exemplifica como a censura, longe de ser uma ameaça do passado, é ressignificada no presente por meio de silenciamentos, eufemismos e escolhas pedagógicas.

O próximo tópico, “Orientações para a aula de língua portuguesa”, propõe a sugestão de uma atividade pré-leitura do romance. Esse momento constitui-se no aprofundamento do conhecimento de repertório relacionado à escritora Clarice Lispector. Para tal, sugere-se a projeção da entrevista com a autora, em 1977, realizada pelo *Panorama Especial*, da TV Cultura. Segundo o Manual, conhecer um pouco mais sobre a vida da escritora e a sua relação com a escrita poderá constituir um ambiente de estímulo para outros alunos que desejarem também ser escritores.

Em seguida, é indicada a leitura da crônica “Brasília”, escrita pela mesma escritora durante sua passagem pela cidade e de onde é retirada a epígrafe do livro de Roger Mello. Adiante, é recomendada a exibição do curta-metragem *Brasiliários*, de Zuleica Porto e Sérgio Bazi, que é inspirado nos textos escritos por Lispector sobre Brasília. De acordo com o Manual, “além de recriar o clima sombrio dos tempos da ditadura, por meio da trilha sonora, e a maneira como são narrados os fragmentos da crônica” (Paula, s.d., p. 10).

O próximo subtópico é nomeado como “Atividade pós-leitura”. É sugerido ao professor projetar aos alunos o depoimento do escritor Roger Mello sobre o livro, destacando que o objetivo é “colocar o aluno em contato com o autor em vida, refletindo sobre todas as possibilidades de leitura para essa obra, de forma que reflitam se há algum sentido apontado pelo escritor que não tenha sido observado durante o percurso da leitura” (Paula, s.d., p. 11).

O vídeo em questão é intitulado *Roger Mello fala do novo romance Clarice*, publicado em 2018, pela página oficial da Editora Global no YouTube. Nessa entrevista, Mello inicia destacando a oposição à idealização da construção de Brasília e à “distopia” e o isolamento durante o regime militar. O autor destaca que a censura e a violência do período vivenciado por Clarice e percorre as vivências de sua família durante o governo militar na cidade. Além disso, aborda o processo de censura e resistência realizados por meio das artes e dos livros.

Em seguida, o Manual sugere uma atividade de pesquisa para os alunos, na qual eles devem procurar um familiar ou um amigo que viveu o período da ditadura e, caso encontrem, gravar o relato dessa pessoa, podendo também questionar o que sabem sobre a perseguição a livros. Em uma data previamente marcada, é orientado ao professor compartilhar os depoimentos com a turma, posteriormente realizando uma roda de conversa, na qual os alunos debatam e conversem sobre as suas impressões acerca dos testemunhos ouvidos e como a obra *Clarice* os levou à reflexão dos temas tratados no romance.

A atividade proposta ao professor no material didático mostra uma orientação pedagógica alinhada com a valorização da memória e do testemunho. Ao promover o contato direto com os depoimentos recolhidos pelos próprios estudantes, a atividade amplia a leitura literária para além do texto ficcional e faz com que ela seja um mediador das reflexões sobre autoritarismo, censura e violações de direitos.

No entanto, um ponto chama atenção: ao trabalhar com o livro, o Manual evita a responsabilidade institucional do enfrentamento ao tema, atribuindo ao âmbito privado, à memória familiar, a tarefa de historicizar e contextualizar a repressão no regime militar. É importante ressaltar que não há garantias de que essa memória familiar partirá de um ponto de vista crítico ou saudosista em relação à ditadura militar no Brasil, pois, como é sabido, existem discursos conservadores perigosos que ovacionam o passado militar brasileiro. Essa escolha de “neutralização” do espaço escolar enfraquece o papel da escola como um lugar de busca por conhecimento crítico, diluindo a responsabilidade formativa intermediada pelo professor por meio do estudo de fatos históricos. Dessa maneira, esse cenário é mais uma evidência lógica da censura contemporânea, analisada em outras instâncias nesse material, menos explícitas que as do passado, mas eficientes em produzir silenciamentos.

Por último, no tópico “Abordagem Interdisciplinar”, o Manual sugere a participação das disciplinas de História e Geografia, alinhada à proposta da BNCC. A participação de docentes de áreas diferentes contempla uma articulação de conhecimento muito rica e de muitas possibilidades. Contudo, a sugestão do Manual torna-se problemática, do ponto de vista desta tese, ao instrumentalizar a obra literária como um recurso didático para estudar o período militar brasileiro ou uma motivação para os estudos geográficos de Brasília.

Ao professor de História, sugere-se a realização de uma pesquisa sobre o período da ditadura militar, apresentado no manual como “pano de fundo” da narrativa de *Clarice*, tendo como apoio o site de Memórias da Ditadura. Destaca-se, ainda, a seção dos “Livros sob censura”, indicada como possibilidade de diálogo entre o contexto histórico e a obra literária. Ao final, propõe-se que os estudantes organizem seminários sobre o tema, como apresentação para outras turmas, ampliando o debate no espaço escolar.

Ao professor de Geografia, recomenda-se a exploração do espaço em que se desenvolve a narrativa, Brasília. A partir dos conhecimentos mobilizados durante as etapas de leitura da obra, orienta-se que os alunos realizem pesquisas acerca da formação histórica da cidade, de seus aspectos climáticos, demográficos, políticos e econômicos. O material produzido poderá ser organizado em mural e divulgado na escola, promovendo a socialização do conhecimento com as demais turmas.

Embora a proposta interdisciplinar apresentada no manual revele uma preocupação em contextualizar historicamente e espacialmente a narrativa, é necessário problematizar o modo como essa contextualização se efetiva. Ao caracterizar a ditadura como cenário de fundo, o material tende a deslocar o contexto histórico para uma dimensão informativa, correndo risco de esvaziar o seu caráter estruturante na constituição da narrativa. No contexto de uma obra testemunhal, o regime autoritário não é um cenário acessório, mas um elemento constitutivo do que está sendo narrado. De mesmo modo, a abordagem geográfica, ao enfatizar dados descritivos sobre a capital, pode correr o risco de restringir-se a um levantamento enciclopédico, caso não seja articulado com os aspectos temáticos da obra. Assim, para que a proposta de interdisciplinaridade alcance o seu potencial de enriquecimento da leitura, é preciso que os componentes estejam articulados a proposta crítica do texto e não funcionem apenas como anexos explicativos desvinculados do livro.

Outra consideração a ser analisada diz respeito à composição do Manual, que apresenta ilustrações nas páginas 09, 11 e 13, sem, contudo, propor atividades ou encaminhamentos de leitura das imagens. Sendo assim, as ilustrações acabam funcionando como elementos ornamentais, desvinculadas da proposta interpretativa. Tal abordagem desconsidera que, em *Clarice*, a narrativa visual constitui um eixo central de construção de sentidos, o que impede que o Manual explore o potencial da leitura de imagens.

Evidencia-se, portanto, uma contraposição entre a concepção de testemunho juvenil formulada nesta dissertação e a abordagem proposta, que privilegia o caráter informativo e formal da construção do texto, enfraquecendo a potencialidade da obra como espaço de memória e testemunho. Desse modo, no próximo tópico deste capítulo, será apresentada uma proposta de oficina literária de leitura do livro *Clarice*, buscando concretizar a perspectiva do estudo realizado.

3.2 PROPOSTA DE OFICINA LITERÁRIA PARA LEITURA DO LIVRO *CLARICE*, DE ROGER MELLO

A proposta da oficina tem como finalidade ampliar e compartilhar uma das possíveis formas de leitura e mediação do romance *Clarice* no contexto escolar. A elaboração da sequência para a oficina, ainda que em nível teórico, nasce de uma inquietação que atravessa a minha atuação como pesquisadora e professora: de que modo transformar a minha pesquisa acadêmica em uma experiência pedagógica aplicável? Como fazer com que os debates teóricos e os conhecimentos produzidos na academia circulem na educação básica?

Nesse sentido, ao argumentar sobre a importância dos estudos do testemunho e da memória, reconhecer a riqueza estética e histórica da narrativa de *Clarice* e evidenciar a relevância de sua leitura para o público juvenil no ensino básico, torna-se relevante enfrentar as lacunas presentes no material de orientação ao professor, que não considero suficientes para abordar com complexidade a obra. Diante desse cenário, assume-se a responsabilidade de indicar um possível caminho de mediação, não como um modelo fechado, mas como uma proposta aberta, passível de adaptação e reinvenção por outros docentes.

É importante ressaltar que, a princípio, havia a intenção de tornar a oficina um momento prático de aplicação da pesquisa. Contudo, em decorrência do tempo limitado destinado à realização do mestrado e das exigências acadêmicas inerentes ao seu desenvolvimento, não foi possível efetivar a etapa prática da proposta. Optou-se por manter a oficina no âmbito da elaboração teórico-metodológico. Assim, uma vez que a elaboração da oficina está ancorada nos pressupostos teóricos e analíticos desenvolvidos ao longo da pesquisa, constitui-se como um dos próprios resultados desse estudo. Dessa maneira, a proposta apresentada oferece uma mediação pedagógica passível de aplicação, adaptação e desdobramentos futuros.

A proposta da oficina tem como público-alvo alunos dos anos finais do Fundamental 2 (8º e 9º anos) e os professores de Língua Portuguesa. É preferível que seja realizada no horário do contraturno escolar, se houver a possibilidade, pois muitas vezes a rotina da escola e, infelizmente, a demanda para seguir o currículo escolar e outros conteúdos julgados mais “pertinentes” para avaliações podem atrapalhar o tempo destinado à sequência proposta. A oficina apresentada será formulada por 10 encontros, de uma hora e meia cada. Sempre que a oficina for iniciada é recomendável que a sala seja organizada em um grande círculo, favorecendo um ambiente de proximidade e debate de ideias.

3.3 SEQUÊNCIA DE ENCONTROS DA OFICINA

3.3.1 Encontro 01: leitura de imagens

Inicialmente, será realizada a escolha e distribuição de diferentes ilustrações coloridas copiadas do livro para os alunos, organizados em grupos, com o objetivo de estimular a leitura visual e a interpretação dos elementos presentes, tais como cores, traços e formas. Durante 15 minutos, cada grupo ficará responsável pela análise de uma ilustração específica e, posteriormente, compartilhará com a turma as suas interpretações e impressões da imagem

destinada ao grupo. Desse modo, indicarei algumas sugestões de imagens para ilustrar esse processo e as breves justificativas das escolhas:

Figura 17 - Chapeuzinho vermelho em cima do Lobo Guará



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 38)

Por se tratar de uma alusão a uma personagem conhecida, essa ilustração constrói uma ponte de afinidade, curiosidade e intertextualidade para os alunos.

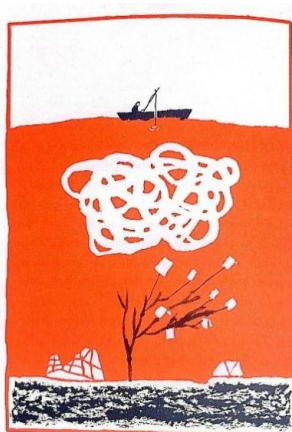
Figura 18 - Homem atirado no lago



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p.69)

Essa ilustração pode instigar os alunos a pensar sobre o lago e sobre a relação das pessoas com esse ambiente, assim, auxiliando na introdução desse elemento-chave da narrativa.

Figura 19 - Barquinho velejando em cima de uma nuvem de traços embaraçados e uma árvore de papel



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 104)

Essa figura amplia o debate da figura anterior, mostrando que o lago guarda segredos importantes e, por vezes, inalcançáveis da narrativa.

Figura 20 - Mulher organizando livros



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p.12)

Por meio dessa imagem é possível levar os alunos a identificarem a relação com os livros como algo de destaque na narrativa.

Figura 21 - Espaço abandonado com folhas de papel jogadas



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 36)

O espaço vazio, as folhas jogadas, podem levar os alunos a refletirem sobre o sentimento da ausência.

Figura 22 - Menina sendo levantada por uma mão gigante



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 25)

Essa ilustração sugere que há uma força maior e perigosa conduzindo a menina, favorecendo que os alunos formulem hipóteses de leitura para o significado dessa mão gigante.

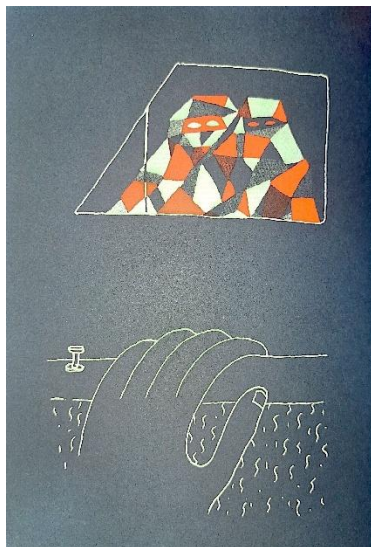
Figura 23 - Menina coberta por mosaicos



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 31)

Essa ilustração pode levar os alunos a elaborar os seguintes questionamentos: “Por que ela está coberta? O que significa os elementos que ela segura?”, e a partir disso formular hipóteses narrativas.

Figura 24 - Duas pessoas cobertas por mosaicos. Embaixo uma mão segurando na janela do carro



Fonte: Digitalizada pela autora (2025), a partir de Cavalcante (2018, p. 54)

No mesmo sentido da figura anterior, os alunos podem questionar sobre o motivo pelo qual as duas pessoas estão cobertas e quem seriam elas. Além disso, podem ser levados a formular o que a mão na janela comunica: Nostalgia? Lembrança? Despedida? Chegada?

Após esse momento de socialização, o professor informará que as imagens analisadas pertencem ao livro que será lido ao longo da oficina, *Clarice*, de Roger Mello. Nesse momento irá apresentar o título da obra e o nome do autor, ainda sem abrir o exemplar. A partir dessa informação e do levantamento coletivo de hipóteses narrativas construídas com base nas imagens, os alunos serão convidados a formular, de forma coletiva, uma possível narrativa para o livro. Para a finalização dessa etapa, esse momento será associado à nossa experiência de memória, que também se organiza por meio de imagens dispersas e fragmentadas. Assim, é importante que haja um diálogo sobre a importância da memória para a vida individual e coletiva, mostrando que ela também se organiza de forma fragmentada e não linear, assim como a narrativa que iremos ler e conhecer.

Em seguida será feita a apresentação física da obra, com destaque para a “capa falsa”. Nesse momento, o professor poderá registrar no quadro a pergunta: “Por que as pessoas esconderiam capas dos livros e os atirariam de uma ponte?”. A partir desse questionamento inicial, poderá ser apresentado um panorama introdutório sobre os regimes totalitários, estabelecendo conexões com a temática da censura e da repressão. A questão proposta permanecerá em aberto e será retomada no encontro seguinte, funcionando como eixo de continuidade da reflexão.

3.3.2 Encontro 02: Ditadura Militar

Retomando as questões discutidas sobre a imagem e a memória, neste encontro será apresentada uma contextualização histórica da ditadura militar brasileira, com ênfase nas violações dos direitos humanos, nos mecanismos de repressão e nas práticas de censura institucionalizadas pelo regime. Como parte dessa abordagem, será realizada a leitura orientada de trechos do Ato Institucional nº 5 (AI-5), buscando compreender seu impacto na vida política, social e cultural do país, especialmente no que diz respeito à suspensão de direitos e à restrição das liberdades individuais e coletivas.

Na sequência, será exibido o curta-metragem *Torre* (2017), disponível no YouTube¹⁷, de Nádia Mangolini, que será trabalhado como material artístico complementar, capaz de mobilizar afetos, memórias e reflexões sobre o autoritarismo sob o ponto de vista juvenil. Torre utiliza os recursos audiovisuais para narrar o testemunho dos quatro irmãos, filhos de Virgílio Gomes da Silva, considerado pela Comissão Nacional da Verdade como o primeiro desaparecido político. As narrativas são atravessadas pela memória e pela ausência da violência do regime militar, experienciadas na perda do pai, juntamente com as vivências do exílio. Após a exibição, será promovido um momento de discussão coletiva, no qual os alunos serão convidados a relacionar o conteúdo histórico apresentado, o documento oficial analisado e a narrativa audiovisual, estabelecendo conexões iniciais com a temática do romance *Clarice*.

Esse encontro tem como objetivo oferecer subsídios históricos e conceituais para a leitura literária posterior, preparando os alunos para reconhecer, ao longo da narrativa, as marcas da censura, da violência e do testemunho associadas ao período ditatorial. É importante destacar para os alunos que os documentos históricos não esgotam a experiência da violência da ditadura e as narrativas de testemunho são importantes para nos ajudar a perceber, tensionar e expor as lacunas deixadas, inclusive, pelos próprios documentos.

3.3.3 Encontro 03: Testemunho

Retomando a questão das marcas traumáticas da violência provocadas pelo regime militar, nesse encontro será introduzido o conceito de testemunho a partir do acesso coletivo, por meio de projeção, ao site da Comissão Nacional da Verdade do Estado de São Paulo, com foco na visualização do livro digital *Infâncias Roubadas*. No primeiro momento, o professor

¹⁷ Curtametragem Torre, de Nádia Mangolini, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n0Sm2TFUGBE>

apresentará o que foi a Comissão Nacional da Verdade, seus objetivos e sua relevância para a construção e preservação das narrativas silenciadas sobre a ditadura militar brasileira, destacando o seu papel no reconhecimento das violações de direitos humanos e na elaboração da memória histórica do período.

Em seguida, será realizada a contextualização das narrativas de infâncias afetadas pela repressão estatal, enfatizando as marcas da perda e do trauma que atravessam os relatos das vítimas na infância. Recomenda-se a leitura mediada, com distribuição do material impresso, dos depoimentos de José Paulo de Luca Ramos, intitulado “O bebê que a ditadura separou da mãe”, e de Maria Eliana Facciolla Paiva, “O testemunho do que eu sei, li, ouvi, senti e pensei”. Ambos os textos configuram narrativas testemunhais que evidenciam as experiências infantis profundamente impactadas pela violência do regime, revelando danos irreparáveis à vida familiar e coletiva. O professor poderá destacar que ouvir ou ler um testemunho implica assumir um posicionamento ético diante dessa memória.

Na sequência da leitura, será aberto um diálogo para perguntar qual foi o impacto dessas narrativas para os alunos: o que sentiram com a experiência de leitura dos relatos? Seguirá uma discussão coletiva, buscando conceituar o que é testemunho, preparando os alunos para perceber e identificar, posteriormente, no romance *Clarice*, as marcas de testemunho ficcional, especialmente no que diz respeito à memória, à infância e às experiências da censura e da separação afetiva.

3.3.4 Encontro 04: início da leitura do livro

Retomando a questão do testemunho, neste encontro será iniciado o processo de leitura do romance. A leitura do livro será conduzida de forma mediada, respeitando o ritmo dos alunos e priorizando a construção coletiva de sentidos. No primeiro momento, o professor retomará as hipóteses de leitura elaboradas no primeiro encontro, a partir da análise das ilustrações, convidando os alunos a confrontarem as expectativas com o texto literário propriamente dito.

A leitura dos capítulos iniciais (estipula-se que sejam os sete primeiros capítulos) será realizada de forma compartilhada, alternando momentos de leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos, com pausas para comentários, levantamento de dúvidas e impressões iniciais sobre a narrativa, a linguagem e a atmosfera do texto. Será estimulada a atenção para elementos como o ponto de vista narrativo, as ausências e percepções da narradora.

Ao longo desses capítulos, alguns pontos são importantes para a proposta de diálogo com os estudantes: os livros atirados da ponte, a experiência de Tarso e Clarice no cinema e o

diálogo com os filmes cortados, o uso de E.L.E.S. para se referir aos militares, a vivência das crianças por várias casas e as pessoas não nomeadas.

3.3.5 Encontro 05: A autora Clarice Lispector

Após passar pela leitura do capítulo 5, no encontro anterior, em que a narradora menciona que a origem do seu nome está relacionada à escritora, este encontro será planejado para que os alunos se aprofundem na escritora brasileira Clarice Lispector, assim como nas relações de intertextualidade propostas pela menção à crônica de Lispector.

No primeiro momento, será retomada com os estudantes a página que contém a epígrafe do livro. O professor irá mediar uma discussão sobre a interpretação dos estudantes acerca da epígrafe: “...certos silêncios fazem meu filho dizer: puxa vida, os adultos são de morte”, instigando aos discentes a tentar explicar o que significariam esses “silêncios” e a frase “os adultos são de morte”.

Após essa discussão inicial, todos serão convidados para uma leitura coletiva da crônica de Clarice Lispector, *Nos primeiros começos de Brasília*, entregue em material impresso. A leitura pode e deve ser pausada para dialogar com os alunos sobre as metáforas construídas pela autora. Será solicitado aos alunos que grifem o trecho mencionado pela epígrafe e, ao final da leitura, será retomada a discussão sobre a percepção interpretativa que eles tiveram no momento inicial da aula: continua a mesma?

Posteriormente, será mostrado aos alunos, com auxílio de projeção, o trecho retirado da primeira publicação dessa crônica. Será perguntado aos alunos: esse corte pode ser lido como uma censura? Por que isso aconteceu? Isso se relaciona com o livro *Clarice*? É importante destacar que a narrativa do período ditatorial é construída não apenas pelo dito, mas principalmente pelos silêncios e pelas mutilações textuais.

Para finalizar, será exibido o curta-metragem *Brasiliários* (1986), como um material audiovisual de diálogo e suporte pedagógico. É importante que, ao longo dessa mediação, os alunos realizem reflexões sobre a atmosfera de Brasília proposta na crônica e no curta, evidenciando a tensão do autoritarismo.

3.3.6 Encontro 06: Leitura do livro

Retomada da leitura do livro a partir do capítulo 8. Nesse momento, é importante relembrar com os alunos o que foi lido nos capítulos anteriores. Além disso, direcionar algumas

questões sobre o aspecto visual: perceberam que essas folhas estão em uma tonalidade diferente das outras? O que isso significa? O que podemos prever em relação a isso?

Esse encontro será inteiramente dedicado à leitura do livro, esperando-se que sejam lidos os capítulos 8 e 9, nos quais a narradora atravessa um momento da narrativa mais íntimo e denso, mencionando de forma afetiva as lembranças com os seus pais. Um momento muito relevante é quando Clarice e Tarso tentam reconstituir o dia em que a mãe de Clarice foi levada pelos militares, nas páginas 56 a 59. É interessante que esse momento seja dialogado com a leitura dos relatos do livro *Infâncias Roubadas*, proposta no encontro 02.

Ao longo da leitura, o professor pode mencionar o pano de fundo histórico, e não analítico, que perpassa esse momento da narrativa, que é a corrida espacial e a chegada do homem à Lua.

3.3.7 Encontro 07: Leitura do livro

Encontro destinado à leitura do capítulo 10 até o 18. No momento inicial, será retomada a discussão dos acontecimentos dos capítulos anteriores para dar continuidade à leitura. Nesse momento da narrativa, Clarice estabelece o objetivo de enumerar suas lembranças, criando uma tentativa de confirmar sua memória, para que ela não se perca nela mesma. Ao final, pode ser proposta uma dinâmica em que os alunos escrevam palavras que signifiquem as impressões deles sobre o enredo até esse momento. O cordão pode ser um barbante, e as palavras podem ser colocadas em tiras de papel perfuradas, para que possam ser inseridas no barbante. Nesse momento, é pertinente conversar com os alunos sobre as expectativas em relação ao final dessa história: como eles imaginam que irá terminar?

Essa dinâmica busca materializar a ideia de que a memória se constrói por fragmentos, palavras soltas e tentativas de nomeação. É interessante examinar com os alunos quais foram as palavras escolhidas por eles e buscar compreender de que forma essas palavras marcam a história que está sendo lida.

3.3.8 Encontro 08: Leitura do livro

Esse encontro será destinado à finalização da leitura do livro, iniciando no capítulo 17 e findando no capítulo 23. Aqui surge outro sentimento de ruptura: a despedida de seu amigo Tarso. É importante dialogar com os alunos sobre o motivo da partida para outro país, que é

justamente uma busca de sobrevivência no regime de repressão. Nesse sentido, Clarice encara mais uma perda.

Ademais, é importante destacar a imagem narrativa, ilustrativa e metafórica do “Dragão da Independência”. Como imagem narrativa do enredo, o dragão surge como um elemento do imaginário da narradora, encarado como vigilância e repressão do regime militar. Com a imagem ilustrativa, o dragão acompanha o percurso emocional da protagonista, representado em dois momentos: uma figura tensa, fechada e vigilante, na página 92, e leve, aérea e sorridente, nas páginas 112 e 113. Como metáfora, ressignifica o símbolo do autoritarismo para uma figura potente da imaginação da protagonista, funcionando como uma forma de resistência. Assim, o dragão espelha um movimento de elaboração do trauma e da afirmação da liberdade.

O final é um momento de muitas expectativas, pois ele é ambíguo. Clarice encontrou sua mãe ou encontrou sua tia? Esse debate final será levado para que os alunos concluam com a livre interpretação de cada um, buscando no texto elementos que comprovem sua hipótese.

3.3.9 Encontro 09: “Uma memória que não vivi, mas agora carrego”

Esse encontro será iniciado perguntando aos alunos sobre o que eles acharam da experiência de leitura do livro. Após todo o percurso realizado ao longo da oficina, os alunos irão produzir uma escrita pessoal de registro da experiência a partir da pergunta: “O que esse livro me fez pensar, imaginar e lembrar – mesmo do que eu não vivi?”. Para melhor orientação escrita dos alunos, pode ser sugerido que os textos se iniciem com: “Depois de ler essa história, ficou em mim...”.

Essa atividade, além de ser um fechamento para a oficina, reforça a responsabilidade do testemunho. Os alunos poderão ter à disposição canetinhas e papéis azul escuro e laranja para colagem, deixando a folha da escrita também como um espaço para narrativas visuais.

3.3.10 Encontro 10: As capas agora podem existir

Nesse último encontro, será retomado o contexto inicial do enredo e do projeto gráfico: as capas falsas e os livros atirados da ponte. O professor pode usar esse momento para dialogar sobre o término da ditadura militar e sobre a liberdade e garantia dos nossos direitos. Mesmo que o mundo continue sendo hoje um lugar opressor, com censuras veladas, é preciso apropriar-se e exercer o direito de liberdade e expressão livremente. Assim, essas capas não precisam esconder mais nada; elas existem porque hoje podemos contar.

Nesse último encontro, os alunos irão usar a imaginação e a criatividade para produzir capas alternativas para o livro Clarice. As capas devem ser realizadas, preferencialmente, em papel kraft. Os alunos podem usar diferentes cores de canetinhas e lápis; para ajudar, o professor poderá deixar à disposição papéis coloridos de variadas texturas. Para explorar ainda mais as ilustrações, o professor pode sugerir uma regra: na capa só pode conter a escrita do nome do livro, autor e ilustrador – nenhuma outra informação verbal deve ser acrescentada.

Ao final, o professor poderá formar um mural de exposição para os textos e as capas. O mural pode ser simples, colado em uma parede da escola para que os outros alunos possam visualizar o trabalho. O mural pode ser composto pela imagem dos galhos de uma árvore; para isso, podem ser utilizados materiais como EVA ou papel pardo torcido, ou pode ser montado com o tronco de uma pequena árvore seca, se estiver à disposição do professor, com o tronco fincado em um vaso com terra. O professor e os alunos podem distribuir as capas e as folhas com os textos pelos galhos secos da árvore ou do painel. Junto ao painel, pode-se colocar também o cordão com as palavras confeccionado pelos alunos. A inspiração estética idealizada para a produção do painel é a imagem da figura 19.

NO MAIS, AS COISAS FICAM ASSIM SEM MUITA EXPLICAÇÃO NO MUNDO DOS LIVROS AFUNDADOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto mundial e brasileiro no qual se insere esta pesquisa evidencia, de maneira cada vez mais contundente, a relevância da arte como forma de resistência e de denúncia. Por essa razão, o contato com as obras literárias, mediado por reflexão crítica, contribui para que não se naturalizem violências, suspensões de direitos humanos e práticas autoritárias. Nesse cenário, o testemunho inserido na escola reafirma-se de um modo ainda mais importante: narrar as lacunas e os silêncios deixados pelo passado traumático às novas gerações, como uma forma de cuidar do futuro e fortalecer o compromisso da educação com a democracia e com os direitos humanos.

No ano de finalização da escrita dessa dissertação, janeiro de 2026, alguns desdobramentos do crime contra a democracia, ocorridos no ato do dia 08 de janeiro de 2023, ocorreram. Em setembro de 2025, o ex-presidente Jair Bolsonaro foi condenado a 27 anos e 3 meses de prisão e respondeu aos crimes de tentativa de abolição do Estado Democrático de Direito, dano ao patrimônio público qualificado pela violência e grave ameaça; e deterioração do patrimônio tombado. No entanto, após tentativa de violação da tornozeleira eletrônica em prisão domiciliar, caracterizando uma tentativa de fuga, em novembro do mesmo ano Bolsonaro foi conduzido para o 19º Batalhão da Polícia Militar do Distrito Federal, por tempo indeterminado.

Nesse cenário, o debate sobre anistia dos acusados no crime do dia 08 de janeiro ainda repercute em uma parcela da sociedade e até mesmo da política institucional. Em 2023, criou-se um Projeto de Lei (PL 5064/2023) que visa conceder anistia aos condenados dos atos golpistas de janeiro – concedendo perdão a todos os investigados. Além desse, também está em análise no Senado o conhecido como PL da Dosimetria (PL 1815/2025 / PL 2162/2023), que visa cobrir anistia para os crimes de motivação política cometidos desde o dia 30 de outubro de 2022 e anistia proporcional aos participantes do golpe do dia 08 de janeiro.

Paralelo a isso, o deputado federal Nikolas Ferreira realizou uma caminhada de aproximadamente 240 km, partindo do noroeste de Minas Gerais para Brasília, com início no dia 19/01. A caminhada, denominada “Caminhada pela Justiça e Liberdade”, atraiu políticos e bolsonaristas que se mobilizaram para caminhar ao longo de seis dias manifestando a favor da anistia para os condenados, dentre eles Jair Bolsonaro. De forma semelhante, o nome do movimento relembra a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, organizada pelos setores

conservadores da sociedade brasileira em 1964, no contexto pré e pós-golpe militar, visando impedir as reformas progressistas e conter o avanço do “comunismo no Brasil”.

Uma vez que reconhecemos o cenário no qual estamos inseridos, em que liberdade, golpe e democracia se confundem, passado e presente dialogam de forma assustadora, mostrando a importância e o poder da memória. Nesse sentido, o ambiente de debates e polarizações políticas, a ascensão de governos autoritários e o saudosismo do passado militar ressalta ainda mais a necessidade de práticas educativas que preservem a memória das violações democráticas e promovam uma reflexão crítica sobre o passado histórico.

Por isso, compreendendo o atual momento histórico e político de antagonismos em que estamos inseridos, esta pesquisa reconhece a potência da literatura de testemunho por meio de uma literatura que dialoga com jovens leitores, podendo contribuir com sua formação crítica e reflexiva, reafirmando o papel da arte literária para a construção de uma consciência histórica, ética e crítica.

Sob esse viés, a obra *Clarice* (2018) é apresentada como uma narrativa que constrói um testemunho juvenil ficcional, marcado pela fragmentação e imaginação registradas na composição do texto verbal e da imagem. Conforme propôs esse estudo, ao reinscrever a ditadura militar por meio do olhar juvenil, construído por lacunas, silêncios e experiências da ausência, a obra transforma a infância em um lugar narrativo legítimo de testemunho da opressão e da violência, sem apresentá-la de forma reduzida ou didática. Assim, ao articular literatura, ditadura e ensino, *Clarice* confirma o potencial da literatura para formar leitores capazes de reconhecer, questionar e resistir às permanências da violência no presente.

A pesquisa propôs a noção da literatura de testemunho juvenil como um campo ainda em construção, que demanda maior atenção crítica e teórica. É importante reconhecer, desse modo, que o estudo apresenta limites inerentes ao próprio campo que investiga. Contudo, esse fato indica que ainda há um caminho a ser percorrido, evidenciando a necessidade de continuidade desses estudos, tanto no âmbito acadêmico quanto na prática pedagógica.

Este estudo propôs a literatura de testemunho juvenil como uma especificidade no campo da formação leitora, por compreender que ela elabora uma experiência estética de memória histórica e ética, possibilitando que o jovem leitor se aproxime dessas fraturas traumáticas da sociedade, mesmo sem as ter vivenciado, mas ainda assim se inserindo como parte dela. Ao convidar o leitor a ocupar o espaço de responsabilidade pela história do outro, implicando interpretação diante de um passado, essas narrativas promovem ao jovem leitor uma compreensão crítica das relações de poder, linguagem e memória, reconhecendo a leitura também como uma prática de memória.

Diferentemente de muitos campos pedagógicos que compreendem a literatura juvenil como uma construção de suavização temática e simplificação de linguagem, a análise evidenciou que obras como *Clarice* demonstram que os jovens leitores precisam ter acesso às narrativas que tratem de temas sensíveis, como a violência e a repressão provocadas por um regime ditatorial. Trata-se de reconhecer os jovens como sujeitos capazes de elaborar criticamente o passado, mediado por práticas de leitura responsáveis.

No âmbito do ensino de literatura, o trabalho problematizou concepções pedagógicas que tendem a reduzir a leitura literária a competências e habilidades funcionalizadas, consolidadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), distanciando-as de seu potencial crítico e transformador. Assim, ao dialogar com estudos da área, a pesquisa defendeu práticas de leitura que preservem a complexidade da obra literária e favoreçam a formação de leitores críticos. Nesse sentido, a literatura de testemunho se apresenta como um campo fecundo para o ensino básico, ao possibilitar reflexões sobre memória, direitos humanos e democracia, especialmente em um contexto marcado por disputas de memórias e apagamento do autoritarismo brasileiro.

Como um desdobramento metodológico da pesquisa, foi elaborada uma proposta teórica de uma oficina de leitura do livro *Clarice*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental II. Ainda que não tenha sido aplicada, a oficina é um resultado importante para esta pesquisa, na medida em que materializa, em termos pedagógicos, as reflexões teóricas que foram desenvolvidas. Sendo assim, a proposição da oficina não é a construção de um material instrucional de apoio pedagógico, e sim oferecer um caminho de mediação possível para a obra, considerando a autonomia do professor e a multiplicidade de caminhos que o texto comporta.

Assim, em um tempo marcado por tentativas de expansão do autoritarismo e pelo esforço em apagar as violências do passado militar, reafirmar a literatura de testemunho e a educação como um lugar de memória e resistência não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. Tradução: Aldo Onesti, 2015. Disponível em: <https://campuscastanhal.ufpa.br/wp-content/uploads/2018/arquivospdf/02.fevereiro/texto-1.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

ADORNO, Theodor. *O que significa elaborar o passado*. Tradução: Universidade Federal de Rondônia (UFRO). 1. ed. Porto Velho: Edufro, 2008. Disponível em: https://primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/225_.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Realidade além dos limites. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luiz; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (org.). *Narrativas juvenis: geração 2000 Realidade além dos limites*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. eBook. Disponível em: <https://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/364798.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

AMORIM, Marcel A. de; SOUTO, Victor A. G. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, dez. 2020. Disponível em: [sem link informado]. Acesso em: 15 jul. 2025.

ANDRETTA, Pedro Ivo Silveira; SILVEIRA, João Paulo Borges da. As formas de resistência à censura aos livros na atualidade. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 28, Dossiê Especial, e90814, 2023. ISSN 1518-2924.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das audiências públicas sobre a BNCC/2017. Disponível em: <https://abdc Currículo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Documento-encaminhado-ao-CNE-BNCC.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BALDI, Annete. *Metalinguagem e literatura infantil: livros sobre livros para crianças*. Porto Alegre: [editora não informada].

BARROSO, Eloísa; VELOSO, Sainy. *Brasília e Clarice: uma narrativa para a cidade*. In: *Contra os preconceitos: história e democracia*, 2017, [s. l.], 2 jun. 2025. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488822046_ARQUIVO_BrasiliaeClariceumanarrativaparaacidade.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

BARROSO, Gustavo. *História Militar do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1938. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufjf.br/bitstream/doc/131/1/49%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 14 maio 2025.

BATTISTI, Roselei; PORTO, Ana Paula. LITERATURA JUVENIL BRASILEIRA:: NARRATIVAS DO SÉCULO XXI. *Revista Literatura em Debate*, [S. l.], p. 221-232, 19 ago. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/nati_/Downloads/root,+Ana+Paula+Porto.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: IEDA DE OLIVEIRA. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2008. cap. 4, p. 75-91.

BINES, Rosana Kohl. *Infância, palavra de risco*. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2022.

BRASIL. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. *Direito à memória e à verdade*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/livros/a_pdf/livro_memoria1_direito_verdade.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. *Programas do Livro*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 15 fev. 2026

BRASIL. Histórico da Base Nacional Comum Curricular. Portal da *Base Nacional Comum Curricular* (site oficial). Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 21 fev 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Principais tropas*. Portal Gov.br - Planalto. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/principais-tropas>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRITES, Mell. Clarice à beira ou o avesso da infância. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 346–374, 2022. DOI: 10.11606/va.i42.190119. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/190119>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRITTO, Luiz Percival de Leme. Leitura e participação. In: BRITTO, Luiz Percival de Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CALLEGARI, Cesar. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CARVALHO, Letícia Queiroz; MELLO, Lohayne Gomes. Narrar para não esquecer: a literatura de testemunho sob a ótica polifônica na escola básica. *Revista Diálogos*, 8(3), 92–110, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/9905>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves (org.). *Literatura infantil e juvenil na fogueira*. São Paulo: Aletria, 2024. Capítulo “Censura, censuras”, p. 19-98.

CECCANTINI, João Luis; VALENTE, Thiago Alves. Censura, censuras. In: CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves (org.). *Literatura infantil e juvenil na fogueira*. São Paulo: Aletria, 2024. p. 19-98.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. *Educação & Sociedade*, v. 24, art. e0035, 2019. DOI: 10.1590/S1413-24782019240035.

CECHINEL, André. Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623686216>. Acesso em: 12 jul. 2025.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (1981). São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. [Título não informado]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

COMISSÃO ANÍSIO TEIXEIRA DE MEMÓRIA E VERDADE. *Relatório I*. Brasília: Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC-UnB), set. 2015.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONSERVA, C.; ANDRADE, L.; DERNTL, M. F. *Lago Paranoá, História e Modernidade na Paisagem de Brasília*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://docomomobrasil.com/wp-content/uploads/2021/12/cidade-natureza-parano%C3%A1.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2025.

CONTE, Jaqueline. Roger Mello: “Para devolver à criança a criatividade livre”. *Plural [online]*, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/cultura/roger-mello-para-devolver-a-crianca-a-criatividade-livre/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? *Entrelaces*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 34-81, mai. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em: 17 jul. 2025.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da; COENGA, Rosemar Eurico; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Holocausto em Maus: tema e universo fraturantes em HQ*. Revista Letras, v. 23, n. 40, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/rl.v23n40.13790>. Acesso em: 22 fev. 2026.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009. (Coleção Leitura e Formação), p. 81-98.

CRUVINEL, L.; MELO, A. O lago, o monstro, a ditadura: o olhar da criança em *Clarice*, de Roger Mello. *Porto Das Letras*, 10(3), 364–380, 2024. DOI: 10.20873.24.4019.

CRUVINEL, Larissa. *Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, GO.

DADALTO, Weverson. *Violência e autoritarismo na literatura testemunhal de Bernardo Kucinski*. 2023. 341 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa (org.). *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Multicultural, 2018. eBook. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura-educacao_historia_formacao_experiencia_0.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora. *Acervos literários na escola: concepções de literatura, livro literário e texto literário no Guia PNLD Literário 2020. Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 61, n. 3, p. 782–796, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138664957v61n32022>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DOURADO, M. F. S. A narrativa juvenil testemunho-formativa: aproximações éticas e estéticas. 2025. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Da Intransitividade do Ensino de Literatura. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Org.). *O que significa 'ensinar' literatura?* Florianópolis: Edufsc; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 15-29.

FELMAN, S. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. In: SELIGMANN-SILVA, E.; NESTROVSKI, A. (Org.). *Catástrofe e representação*. São Paulo: Editora Escuta, 2000. p. 13-71.

FILHO, José Nicolau Gregorin. In: CECCANTINI, João Luís; GALVÃO, Eliane; VALENTE, Thiago Alves (org.). *Literatura infantil e juvenil na fogueira*. São Paulo: Aletria, 2024. Capítulo: “Do camburão ao Facebook”, p. 205-215.

FILHO, José Nicolau Gregorin. *Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

FONTES, Nathália Soares. *A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.

FREIRE, José Carlos. Literatura e história: o dever de memória da ditadura no Brasil. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, Teófilo Otoni, v. 14, n. 28, p. 163-183, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/th.v14i28.19485>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, José Carlos. Literature and history: the memory duty of the dictatorship in Brazil. *Revista Eletrônica Trilhas da História*, [São Teófilo Otoni, MG], v. 14, n. 28, p. 163-183, 2023.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GREENHALGH, Raphael Diego. Repressão e resistência: a grande imprensa em Brasília durante a Ditadura Militar (1964-1985). *Revista Observatório*, v. 6, n. 4, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n4a9pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11090>. Acesso em: 02 jun. 2025.

HENDEL, Richard. *O design do livro*. 3. ed. Trad. Geraldo Gerson de Souza e Lúcio Manfredi. São Paulo: Ateliê, 2022.

HISTÓRIA DO LAGO PARANOÁ. Arquivo Público do Distrito Federal - Instituto de Previdência dos Servidores do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/lago-paranoa>. Acesso em: 30 maio 2025.

INSTITUTO PRÓ LIVRO – IPL. *Retratos da leitura no Brasil*. 6. ed. p. 1-130, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 05 mai. 2025.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras*, Fortaleza-CE, v. 01, n. 38, p. 106-114, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras>. Acesso em: 18 jul. 2025.

JORDÃO RÊGO, Alisson. Lei de Anistia aos violadores de direitos humanos durante a ditadura militar brasileira: uma nova perspectiva a partir da Comissão da Verdade. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 43762-73780, 6 mar. 2025. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29128/22980>. Acesso em: 30 abr. 2025.

KANEYASU, Brenno Kenji. *Brasília - Clarice Lispector*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/72464031/Brasilia-Clarice-Lispector>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LISPECTOR, Clarice. Brasília: cinco dias. In: *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964. p. 162-167. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/72464031/Brasilia-Clarice-Lispector>. Acesso em: abr. 2025.

LISPECTOR, Clarice. Nos começos de Brasília. *Jornal do Brasil*, Caderno B, Rio de Janeiro, 20 jun. 1970, p. 2 [Acervo Jornal do Brasil].

LOBATO, Ladyana dos Santos; SARMENTO-PANTOJA, Tânia Maria Pereira. Testemunho da experiência da infância no exílio e sua representação no conto infanto-juvenil Meninos sem pátria, de Luiz Puntel = Testimony of the experience of childhood in exile and its representation in the children's tale Boys without homeland, by Luiz Puntel. *Revista Margens*, Universidade Federal do Pará, v. 13, n. 21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9548>. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v13i21.9548>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MACEDO, Handerson Fábio Fernandes; ALVARENGA, Marcia Soares de. A censura de textos literários e didáticos como uma questão de hegemonia político-cultural. *Revista Práxis e Heg Popular*, Marília, SP, v. 9, n. 15, p. 46-57, dez. 2024. DOI: 10.36311/2526-1843.2024.v9n15.p46-57.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARIANO, Juliana. A literatura infantil e o autoritarismo no século XX: um estudo comparativo entre Ruth Rocha e José Cardoso Pires. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, [S. l.], 2012. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-09012013-122910/publico/2012_JulianaCamargoMariano_VCorr.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

MARTINS, Maria — MAM Rio. Maria Martins – a escultora dos trópicos e do surrealismo. *Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro*, 2024. Disponível em: <https://mam.rio/artistas/maria-martins/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MELLO, Roger. *Clarice*. São Paulo: Global Editora, 2018.

MENDES, Nataniel. BNCC e o ensino de literatura: o trabalho nas trincheiras e frinchas para (quem sabe) abrir portões. *Periferia*, v. 15, p. 1-21, e78709, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.78709.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 135-147, out./dez. 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.53725.

MIYOSHI, Simone Cléa Santos. *Des (encontros) em o “O impossível” de Maria Martins*. Eikon, N.º 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.54499/UIDB/00661/2020>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: IEDA DE OLIVEIRA. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2008. cap. 2, p. 49-59.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: história do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014. Acesso em: 02 jun. 2024.

OBBERG, Maria. Informação e significação: a fruição literária em questão. 2027. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Dijaci D. de. Os rumos da utopia brasiliense: observações sobre a representação da capital federal no conto "Brasília" de Clarice Lispector. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 1, 2008. DOI: 10.5216/sec.v11i1.4475. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/4475>. Acesso em: 2 jun. 2025.

OLIVEIRA, Rui. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: IEDA DE OLIVEIRA. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra, o ilustrador*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2008. cap. 1, p. 13-45.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. A docência e seus saberes: o valor do testemunho para o ensino. *Educação*, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 202–210, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.2.19980. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/19980>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PANTOJA, Tânia Sarmento. A criança como outroridade: jogo ficcional e poética da temporalidade em Alfredo Garcia e Ondjaki. *ABRIL – Revista do NEPA/UFF*, Niterói, v. 10, n. 20, p. 187-198, jan.-jun. 2018. Disponível em: <file:///D:/Documents/osman%20lins/clarice/crian%C3%A7a%20como%20outroridade.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PAULA, Marcelo Ferraz. Intruso, incômodo, urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura. *Via Atlântica*, São Paulo - SP, n. 28, p. 121-142, dez. 2015.

PIMENTA, Bruno Nicoli. *O testemunho e a poesia de Alex Polari na formação do leitor literário no ensino fundamental II*. 2023. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/items/b87e2876-9e03-4e9b-a5c2-370c54b46516>. Acesso em 21 fev 2026.

PINCHERLE, M. C. Crônicas como memoriais: a Brasília de Clarice Lispector (e o temporário desaparecimento do invisível). *Revista da Anpoll*, 51(esp), 11–15, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51iesp.1522.

PINTO, Walter. Entrevista: um artista em movimento. *Beira do Rio [online]*, out.-nov. 2018. Disponível em: <https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/edicoes2018/100-145-outubro-e-novembro/277-entrevista-um-artista-em-movimento>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PIRES, Breiller. Luiz Puntel: “Meu livro é sobre a ditadura. Jamais pensei que seria censurado”, diz autor de ‘Meninos Sem Pátria’. *El País Brasil*, São Paulo, 04 out. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html. Acesso em: 20 jul. 2025.

PORTAL DA CRÔNICA BRASILEIRA. Crônicas. In: LISPECTOR, Clarice. *Nos primeiros começos de Brasília*. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5890/nos-primeiros-comecos-de-brasilia>. Acesso em: 2 jun. 2025. [S. 1.], 6 jun. 2018.

RAMALHETE, Mariana Passos. *A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, UFES, Espírito Santo. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/13634>. Acesso em: 21 fev. 2026.

REIMÃO, Sandra. *Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar*. 2. ed. São Paulo: EDUSP / FAPESP, 2019.

ROCHA, Jonh Pedro Soares. *A ditadura militar no Brasil: torturas e perseguições*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Itapuranga, Itapuranga, 2019.

RODRIGUES, Severino. *Literatura juvenil brasileira contemporânea: configurações da produção literária atual para adolescentes e jovens*. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=1877¬icia=406272880. Acesso em 21 fev 2026.

ROUVENAT, Fernanda. Alunos fazem ato contra proibição de livro no Colégio Santo Agostinho no Rio. *G1 Rio*, Rio de Janeiro, 5 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/10/05/alunos-fazem-ato-contraproibicao-de-livro-no-colegio-santo-agostinho-no-rio.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RUBERT, Sylvania. *Ditadura civil-militar no Brasil: construção da subjetividade em situações traumáticas*. *Historiæ*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 273–296, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/4873>. Acesso em: 05 dez. 2025.

SARMENTO-PANTOJA. Sobre o olhar do (in) vulnerável: a criança, a ditadura e as memórias insuspeitas. In: CORNELSEN, Elcio Loreiro; VIEIRA, Elisa Maria Amorim; SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *Imagem e memória*. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012. p. 413-417.

SCHIMENECK, Antônio. Clarice, de Roger Mello e Felipe Cavalcante (p.49-53). In: CARDOSO, Rosane Maria; SOUZA HAETINGER, Rosiene Almeida (orgs.). *O Eu e o Outro: literatura e diferença na escola. Guia para docentes*. Caxias do Sul: Educus, 2024. Disponível em: <https://ppgletas.furg.br/images/E-BOOKS/Livro_EDUCS_-_2024_Guia_para_docentes.pdf#page=50>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SCHIMENECK, Antônio. *Metáforas do leitor: presença da ditadura civil-militar na literatura infantojuvenil brasileira contemporânea*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259221>. Acesso em: 06 fev. 2024.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Anistia e (in)justiça no Brasil: o dever de justiça e a impunidade. *Literatura e Autoritarismo*, [S. l.], n. 9, 2007. DOI: 10.5902/1679849X73980. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/73980>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Revista Eletrônica*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 65-82, 17 fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/5SBM8yKJG5TxK56Zv7FgDXS/?format=pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 03–20, 2010. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1894>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SOUSA, Camila Pereira de; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A infância na narrativa juvenil *Clarice*, de Roger Mello: fragmentos de opressão, repressão e censura. *R. Letras*, 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/13822>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUSA, Camila Pereira de; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. Materialidade e memória da ditadura civil-militar na narrativa juvenil *Clarice* (2018), de Roger Mello e Felipe Cavalcante. *Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social*, v. 32, p. 199–221, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/msc.v32i0.2423>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUZA, Talita de. *Entenda por que ponte no Lago Sul foi renomeada para Honestino Guimarães*. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/12/5059118-entenda-por-que-ponte-no-lago-sul-foi-renomeada-para-honestino-guimaraes.html#google_vignette. Acesso em: 22 maio 2025.

TELES, Amelinha. Introdução. In Comissão Estadual da verdade “Rubens Paiva” (estado de São Paulo). *Infância Roubada: Relatório – Tomo I – Parte II: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo; Comissão da Verdade “Rubens Paiva”*, 2014, p 13-20.

TELES, Janaina de Almeida. *Memórias dos cárceres da ditadura: os testemunhos e as lutas dos presos políticos no Brasil*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31012017-140247/>. Acesso em: 03 jul. 2024.

UCHOA, Pablo. 'Capitães da Areia': o dia em que o Estado Novo queimou um dos maiores clássicos da literatura brasileira. *BBC News Brasil*, 26 nov. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41969983>. Acesso em: 20 jul. 2025.

VALLE, Giovany Pereira; MORENO, Jean Carlos. A ditadura militar e os desafios do ensino de história no tempo presente: disputas de narrativas, mídias sociais e negacionismos. *Revista Aedos*, [S. l.], v. 15, n. 34, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/128175>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VIEIRA, Cleber. A criança e o direito à memória. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, [S. l.], p. 83-96, 16 jun. 2016. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/300/161>. Acesso em: 03 set. 2024.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global Editora, 2009. (Coleção Leitura e Formação), p. 17-36.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. Porto Alegre: Global Editora, 2015. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=dqhcBAAAQBAJ&hl=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.