

Rosa Maria Hessel Silveira • Iara Tatiana Bonin
Daniela Ripoll • Edgar Roberto Kirchof
Carolina Hessel Silveira • Letícia Fonseca Richthofen de Freitas
Gládis Kaercher • Maria Isabel Habckost Dalla Zen

A DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL: NARRATIVAS E LEITURAS

Obra de apoio pedagógico

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2026 Educação Infantil - Categoria 2
Código da obra:
0245 P26 01 03 000 003



Rosa Maria Hessel Silveira

Licenciada em Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Grego e Literaturas de Língua Grega, mestra em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando nos temas: narrativas, identidades, diferenças, literatura infantil e estudos culturais.

Iara Tatiana Bonin

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul dedicada aos temas das diferenças, das relações étnico-raciais e questões indígenas.

Daniela Ripoll

Licenciada em Ciências Biológicas, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Ciências Biológicas da Universidade Luterana do Brasil (RS).

Edgar Roberto Kirchof

Licenciado em Letras Português/Alemão com as Respectivas Literaturas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS). Doutor em Letras, na área de concentração Teoria da Literatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor.

Carolina Hessel Silveira

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso Letras Libras.

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Centro de Letras e Comunicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (RS).

Gládis Kaercher

Licenciada em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com atuação e pesquisas focadas em infância, educação infantil e diferenças étnico-raciais.

Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Licenciada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora aposentada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com foco em literatura infantil, leitura e produção textual.

A DIFERENÇA NA LITERATURA INFANTIL: NARRATIVAS E LEITURAS

Obra de apoio pedagógico

2ª edição
São Paulo, 2024

 **MODERNA**

Edição de texto: Ab Aeterno (Leandra Pinzegher), Gabriel Rath Kolyniak, Patrícia Capano Sanchez
Assistência editorial: Patrícia Santana Tengan, William Magalhães
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Renata Brabo, Rita S. Pereira
Gerência de design, produção gráfica e digital: Patrícia Costa
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin
Capa: Marta Cerqueira Leite, Ana Carolina Orsolin
Ilustração: © Aksana Shum/Shutterstock
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Mônica Maldonado, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Dayane Santiago
Editoração eletrônica: Ab Aeterno (Patrícia Oliveira Morezuela)
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes, Sônia Oddi
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Diferença na literatura infantil : narrativas e leituras. -- 2. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

Vários autores.
Obra de apoio pedagógico.
Bibliografia.
ISBN 978-85-16-14177-6

1. Leitura 2. Literatura infantil - História e crítica.

24-226686

CDD-809.89282

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura infantil : História e crítica
809.89282

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Quarta Parada
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Canal de atendimento: 0303 663 3762
2024

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Dedicatória

Às professoras e aos professores da Educação Infantil, em cujas mãos está a chave para a abertura de novos mundos, através dos livros, para as nossas crianças pequenas.

Às crianças da Educação Infantil, que gostam de ouvir e apreciar histórias, para que lhes seja sempre garantido o acesso a bons livros e a uma mediação adequada e amorosa nessa trajetória.

A todas as pessoas que sonham e trabalham para uma nova sociedade em que ser diferente não resulte em estranhamento e preconceito, mas, sim, em possibilidade de encontro, acolhimento e riqueza de trocas.



Sumário

Apresentação	6
1. Literatura infantil e diferenças: seleção, mediação e outros tópicos	11
1.1 Sobre literatura infantil e diferenças: alguns apontamentos	11
1.2 Alguns apontamentos sobre práticas e objetos de leitura literária na Educação Infantil	15
1.3 Obras infantis que tematizam a diferença de forma geral	21
1.4 Palavras finais	24
2. Deficiência e infância: representações de pessoas cegas e de pessoas com deficiência física na literatura infantil	27
2.1 À guisa de prólogo: políticas de inclusão e capacitismo	27
2.2 Narrando a pessoa com deficiência nos livros de literatura infantil: obras com interpretações múltiplas	29
2.3 Narrando a pessoa com deficiência nos livros de literatura infantil: obras com acento pedagógico	30
2.4 Outras obras para crianças pequenas	35
2.5 Palavras finais	38
3. Os surdos na literatura infantil: alternativas de abordagem e algumas visões infantis sobre personagens surdas	41
3.1 Diferentes visões sobre os surdos: modelo clínico e modelo cultural	41
3.2 Literatura infantil: histórias e personagens surdas	42
3.3 Outras obras que enfatizam a cultura surda	48
3.4 Representações de surdos por crianças ouvintes, com base na discussão do livro <i>Tibi e Joca: uma história de dois mundos</i>	50
3.5 Palavras finais	53
4. Ovelhas, galinhas, coelhos e outras criaturas: animais e monstros em livros de literatura infantil	56
4.1 A inserção das personagens animais na literatura infantil: um breve panorama	56

4.2 Entre ovelhas, gatos e coelhos: as personagens animais e sua humanização – ações, sentimentos, roupas e estereótipos de gênero	58
4.3 Como se resolve o “problema da diferença”?	63
4.4 Um espaço para a literariedade?	66
4.5 E os monstros nos livros sobre a diferença?	67
4.6 Palavras finais	71
5. Gênero: um tema emergente na literatura infantil	74
5.1 Gênero: um conceito em movimento	74
5.2 Os estudos de gênero e a literatura infantil: algumas considerações e exemplos	76
5.3 Aprofundando o exame de algumas obras	79
5.4 Palavras finais	82
6. A diferença étnico-racial em livros para crianças	84
6.1 Estudos que versam sobre a presença de personagens negras em narrativas literárias	86
6.2 Personagens negras em obras de literatura para crianças pequenas	88
6.3 Personagens negras em obras de literatura para crianças bem pequenas	93
6.4 Palavras finais	96
7. Indígenas na literatura para crianças: leituras interculturais	100
7.1 Obras que recriam histórias da mitologia de povos originários	102
7.2 Textos e histórias de cotidianos indígenas para as crianças	104
7.3 Literatura de autoria indígena para crianças pequenas	109
7.4 Palavras finais	112
8. Um olhar sobre a velhice na literatura infantil contemporânea	115
8.1 Literatura infantil e velhice: convívio, trocas e aprendizagens	117
8.2 Histórias de velhos	120
8.3 Descrições de avôs/avós	122
8.4 Doença e declínio na velhice	124
8.5 Velhice e morte	126
8.6 Palavras finais	128
9. Formas do corpo e marcas da diferença: quando as personagens gordas entram em cena	131
9.1 Personagens gordas em produções contemporâneas: alguns estudos	133
9.2 Personagens gordas na literatura infantil	135
9.3 Palavras finais	142



Apresentação

O livro que aqui apresentamos é uma nova edição da obra publicada em 2012, preservando o mesmo olhar teórico e o mesmo espírito de compromisso com a Educação Básica e com o campo da literatura infantil originalmente propostos. Também perpassa a obra a intenção de propiciar a ampliação do repertório das professoras e dos professores da Educação Infantil, contribuindo para o combate ao preconceito por meio da ampliação das experiências estéticas e das oportunidades de encontro do leitor com os “diferentes” – aqueles assim identificados pelos critérios étnico-raciais, de gênero ou de características físicas (os corpos vistos como diferentes), socialmente construídos e instalados.

Se é evidente que as crianças não nascem com preconceitos ou com vieses discriminatórios, também é verdade que, desde muito cedo, tais vieses (ou ao menos, alguns) se estabelecem pela convivência em diversos contextos (família, escola, comunidade) e constituem, por meio de palavras, atitudes e ações, uma espécie de **gramática de classificação** de indivíduos – que ensina as crianças a determinar quem vale mais, quem deve ser mais respeitado e amado, quem deve ou pode ser ignorado ou temido etc. E, para tentar driblar a exclusão que essa gramática pode instaurar, as crianças também podem ter contato, no mundo real ou imaginário (e eles se confundem, para os bem pequenos; e se inter-relacionam, para os maiores), com “lições” de aceitação, empatia, convívio e acolhimento com aqueles que não são seus meros espelhos. É, portanto, nessa vertente que se inserem as possibilidades de exploração da literatura infantil.

A obra que ora chega a suas mãos tem origem na pesquisa intitulada “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”, desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por uma equipe interinstitucional dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), e também da Faculdade de Educação da UFRGS. Dois eram seus objetivos maiores: o primeiro, proceder a uma análise das formas como a **diferença** – entendida de forma ampla (etnia, gênero, deficiência, idade, orientação sexual, configurações corporais, marcas do corpo etc.) – vinha sendo tematizada e representada nos livros de literatura infantil disponíveis para crianças brasileiras. E, para atingi-lo, foi constituído um alentado acervo de obras infantis que, entre 2007 e 2010, estavam disponíveis nas bibliotecas e livrarias brasileiras. Quanto ao segundo objetivo, procuramos estudar as formas como as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de diferentes contextos socioculturais negociavam o significado de alguns desses livros com suas

experiências anteriores, outros textos da contemporaneidade, e como discutiam e produziam textos de semioses variadas, em situações dirigidas de interação provocada.

A inspiração teórica do projeto e dos estudos que a ele sucederam – e que incluem as discussões sobre a literatura na Educação Infantil contempladas nos capítulos da presente obra – veio dos Estudos Culturais: perspectiva teórica que direciona a forma como são pensados conceitos como representação, identidade e diferença, em articulação com os estudos sobre a literatura infantil (em especial, nos últimos anos, no campo dos “temas polêmicos” ou “temas fraturantes”). A equipe que integrava o projeto, entre muitas outras atividades, realizou uma série de análises temáticas ou transversais do acervo de livros, o que ensejou, em parte, a publicação da 1ª edição desta obra.

Na sequência, em outras pesquisas e em inúmeras outras instâncias de atividades universitárias – congressos, seminários, oficinas com professoras e professores, orientações de diversa natureza (iniciação científica, mestrado, doutorado) – as professoras e o professor que participaram da pesquisa, assim como outros colegas docentes próximos, prosseguiram trabalhando com a temática da diferença em geral ou com as diferenças específicas. Pode-se dizer que, fígados pelo tema e pelo campo da literatura infantil e capturados profissional e pessoalmente pela educação, tanto em sentido estrito quanto lato, os participantes daquela primeira pesquisa não encerraram seu projeto – pessoal e grupal – de trabalharem e de se engajarem em uma atualização contínua e uma interlocução mais ampla com as temáticas citadas.

Há de se considerar, também, que, nos doze anos que separam a presente edição da primeira, o mundo e o Brasil assistiram ao crescimento da organização de grupos historicamente discriminados, em busca de espaços de representatividade ou de fortalecimento de instâncias de luta para assegurar direitos coletivos e individuais. Conceitos novos, como capacitismo, audismo e etarismo (aliados a outros já consolidados, como racismo, homofobia, xenofobia), mudanças nas formas de falar sobre grupos identitários e outras importantes conquistas e transformações vieram sacudir as velhas estruturas e as condicionadas “verdades”. Mas, por outro lado, a desconfiança, a intolerância e a rejeição aos “diferentes” não parecem ter sido reduzidas no tecido social mais amplo, o que, infelizmente, se pode comprovar, diariamente, em veículos de divulgação de notícias confiáveis e nas redes sociais, tanto no cenário mundial quanto no cenário brasileiro. É dentro desse panorama que se insere a presente obra e sua atualização.

Um dos pilares que sustenta este livro é a crença de que, desde a Educação Infantil, por meio de obras literárias selecionadas, as crianças podem gradativamente ser inseridas em uma atmosfera de acolhimento, respeito e empatia com o diferente – atmosfera pontuada em um dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): **O eu, o outro e o nós**. Outro pilar que lhe serve de base é a convicção de que trazer subsídios sobre a visão atual e informada das diferenças e fornecer elementos sobre as formas de olhar, selecionar e mediar as obras disponíveis sobre o tema constitui iniciativa útil e importante na formação continuada dos docentes de Educação Infantil. Sendo assim, para realizar esse intento, direcionamos esta 2ª edição especificamente para a Educação Infantil, e o fizemos tanto por meio de estudos e análises a ela relacionados quanto por meio do partilhamento de saberes das experiências de alguns membros da equipe autora.

É por meio de nove diferentes textos – cada um se debruçando sobre uma diferença que, de forma mais ou menos aguda, se articula com estereótipos e preconceitos – que exploramos o tema central da obra. Eles foram escritos por membros da equipe de pesquisa inicial, em diferentes parcerias e colaborações, acrescida da participação de colegas professores universitários que se aproximaram da temática, tanto pela partilha de um mesmo olhar teórico quanto por afinidades intelectuais e pessoais.

Sendo assim, o livro inicia por um capítulo mais amplo chamado **Literatura infantil e diferenças: seleção, mediação e outros tópicos**, no qual abordamos a intersecção entre literatura infantil e diferenças, indicando alguns efeitos da aproximação entre infância, literatura e pedagogia e as potencialidades de certas práticas e objetos de leitura na Educação Infantil. Nele, também destacamos alguns elementos centrais para a aproximação de livros e crianças bem pequenas e pequenas – o acesso, a leitura mediada e a conversa –, apontando, de forma não exaustiva, suas potencialidades e limites. Assim, esboçaram-se distintas maneiras de interagir com o livro e com a polissemia que se constrói no jogo entre texto e ilustração de obras bem selecionadas. Em outra seção desse mesmo capítulo e inaugurando uma característica presente em todos os demais, trouxemos exemplos de análises breves de quatro obras para crianças pequenas ou bem pequenas, que tematizam a diferença em geral (e, portanto, não seriam abordadas em nenhum capítulo específico), e que, em sua concepção e realização, revelam-se promissoras para tal interação.

O capítulo 2, intitulado **Deficiência e infância: representações de pessoas cegas e de pessoas com deficiência física na literatura infantil**, tem como objetivo trazer subsídios para a análise, crítica e escolha criteriosa de obras infantis que tragam representações do “outro” com deficiência. Ele inicia com considerações gerais sobre o que seria capacitismo e o que caracterizaria uma educação anticapacitista imbricada na educação inclusiva. Em seguida, são apresentados dados da análise de 17 livros de literatura infantil – nove títulos apresentando personagens com deficiência física motora e oito títulos focalizando pessoas cegas ou com baixa visão –, identificando-se, em alguns deles, a reiteração de desfechos matizados pela retórica da compensação. Já na seção seguinte, apresentamos cinco obras, algumas de edição mais recente, que, graças a suas qualidades e características, apontam possibilidades de trabalho produtivo com crianças pequenas da Educação Infantil.

Constituindo um capítulo à parte, **Os surdos na literatura infantil: alternativas de abordagem e algumas visões infantis sobre personagens surdas** traz, inicialmente, uma discussão sobre as diferentes visões de surdez (o olhar clínico e o olhar cultural) e, em seguida, apresenta elementos para analisar como as personagens surdas (geralmente crianças) foram e ainda são apresentadas nos livros de literatura infantil. Especificamente, são examinadas duas obras que se situam dentro do enquadre da cultura surda (menção às línguas de sinais, por exemplo) e sua valorização, com possibilidade de aproximação a crianças pequenas da Educação Infantil. Por fim, vemos um pouco do olhar de crianças ouvintes sobre a surdez, por meio da transcrição de trechos da discussão sobre um livro infantil com uma personagem surda.

Pelo título **Ovelhas, galinhas, coelhos e outras criaturas: animais e monstros em livros de literatura infantil**, já se pode imaginar o tema do capítulo 4, que persegue o objetivo de explorar um fecundo veio da literatura dirigida à infância: o uso de personagens animais e de monstros,

que conotam ou mimetizam as “diferenças humanas”. Por meio de um breve histórico sobre a inserção das personagens animais na literatura infantil, o texto escrutina a maneira como se dá a antropomorfização dessas personagens (nos textos verbal e imagético) e a forma como a questão da diferença é tratada e “resolvida” pela sua utilização. Analisam-se, então, várias obras exemplares, descortinando-se ora o seu acento pedagógico ora a sua abertura para múltiplas leituras. Em seguida, pela constatação da grande presença de personagens monstros nos livros para crianças pequenas, apresentam-se cinco obras atuais que se revestem de um caráter mais alegórico e sugestivo, nas quais o monstro é o outro, o desconhecido e o diferente, que deixa de ser monstro quando dele nos aproximamos – seja porque seus traços monstruosos se desfazem seja porque perdem importância. Nesse sentido, marca-se a existência de obras que apostam na inteligência e na imaginação das crianças para se apropriarem dos significados evidentes nas obras e atribuir-lhes outros.

No capítulo 5, volta-se o foco para uma temática que, nos últimos anos, no Brasil, tem sido debatida, polemizada, atacada, criticada e disputada em várias instâncias culturais e por vários grupos sociais: o gênero. Seu título é **Gênero: um tema emergente na literatura infantil** e apresenta, inicialmente, um breve panorama sobre o conceito a partir do campo da Educação e, depois, uma série de aspectos teóricos sobre as relações entre os estudos de gênero e a literatura infantil. Por fim, são analisadas doze obras que abordam e tensionam, implícita ou explicitamente, aspectos relacionados à temática do gênero para crianças.

No capítulo 6, **Diferença étnico-racial em livros para crianças**, a discussão parte de um grande número de obras que, nos últimos anos, no Brasil, buscam reverter a histórica invisibilização do negro na escolha de protagonistas dos livros e, também, valorizar a tradição cultural dos países africanos, por meio da exploração de obras com personagens negras empoderadas em núcleos narrativos centrais e/ou em localidades do continente africano. Primeiramente, apresenta-se um apanhado de pesquisas e estudos que versam sobre a presença de personagens negras em narrativas literárias para, depois, se selecionar um conjunto de livros que podem ser utilizados adequadamente no trabalho de sala de aula com crianças bem pequenas e, também, com crianças pequenas, pois mobilizam marcadores étnico-raciais para contestar estereótipos, constituindo núcleos de personagens negros que podem promover identificações positivas por parte dos leitores.

O capítulo 7, intitulado **Indígenas na literatura para crianças: leituras interculturais**, inicia mostrando que a tradição literária brasileira, no que diz respeito à abordagem da temática indígena, notabilizou-se pela criação de uma narrativa dicotômica: por um lado, representando o indígena de maneira genérica, como o “bom selvagem” (aspecto que aparece na literatura colonial e na historiografia oficial brasileira, quando o sujeito indígena é associado à ideia de “inocência”, “pureza” e “docilidade”), e, por outro lado, como “canibal” (já que os sujeitos indígenas são posicionados discursivamente como destituídos de religião, de humanidade e de valores). Na literatura infantil recente, um considerável conjunto de obras apresenta, com qualidade estética e literária, protagonistas indígenas em contextos culturais diversos; entretanto, por outro lado, muitas também promovem uma naturalização das diferenças e uma homogeneização das culturas indígenas, descritas por meio de certos signos facilmente reconhecíveis que posicionam os povos originários de maneira subordinada em relação ao contexto de vida moderno e ocidental. Há também obras que mostram as culturas indígenas como parte do folclore brasileiro – e, portanto, marcadas pelo exotismo. Finalmente

busca-se identificar e pontuar algumas obras com personagens indígenas escritas por autores brasileiros não indígenas (que recriam histórias da mitologia indígena ou pequenas narrativas literárias com protagonistas indígenas) e, especialmente, obras escritas por autores indígenas de diferentes etnias brasileiras.

Já o capítulo **Um olhar sobre a velhice na literatura infantil contemporânea**, a partir da leitura crítica de oitenta títulos atuais que incorporam personagens velhas, tematiza as variadas formas e ênfases com que tais personagens comparecem às páginas das narrativas. O número de obras analisadas ou mencionadas se relaciona à proliferação editorial de obras sobre “avós” – metonímia de “idosos” – direcionadas às crianças. Em primeiro lugar, identifica-se que o convívio entre avós e netos (eventualmente, idoso e outra criança) é o grande tema que perpassa a maioria das obras que lemos, quase sempre acentuando as trocas e aprendizagens envoltas em uma atmosfera de afeto e ternura. Eventualmente, algumas das obras analisadas trazem personagens idosos um tanto transgressores e desviantes. Na sequência, apresentam-se livros que investem no desenvolvimento de uma narrativa, ora singela, ora mais elaborada, envolvendo avós/velhos; enquanto outros privilegiam a descrição/apresentação de vários tipos de avós. Por fim, descrevem-se obras que tematizam, de modo amenizado, doenças associadas à velhice e também a própria morte, ainda que, para o segmento da Educação Infantil, essa abordagem seja bem menos frequente do que para crianças maiores.

Por fim, encerra o livro um estudo que apresenta como, na literatura infantil atual, tem sido abordada uma das diferenças mais corriqueiras e, por outro lado, mais temidas nos grupos humanos – adultos e infantis – contemporâneos: o ser gordo ou gorda. Em **Formas do corpo e marcas da diferença: quando as personagens gordas entram em cena**, analisa-se um conjunto de livros com protagonistas gordos, verificando como discursos e estratégias textuais acabam por colocar em circulação saberes e maneiras de falar sobre o corpo gordo, articulados à preocupação em ensinar aos leitores como evitar o desvio, como aceitar sua condição “diferente” ou como corrigir o “problema” da gordura.

A concretização deste livro, que contou com muitas mãos, só se tornou possível porque decorreu de um projeto de fôlego já mencionado e, em sua 1ª edição, foi avalizado pela Associação de Leitura do Brasil. Somaram-se a esses apoios, agora especificamente para a presente edição, a consultoria informal e a leitura crítica de colegas que qualificaram os textos, com sua experiência, conhecimento e generosidade.

Esperamos, enfim, que, por meio da leitura da professora e do professor (atual ou futuro) que, neste momento, tem o livro em suas mãos, as ideias e análises aqui presentes frutifiquem, se transformem e renasçam mais vivas e plurais, abrindo caminho para experiências mais fecundas, humanas e sensíveis no encontro entre literatura infantil, alteridade e leitores.

Sejam bem-vindos!



1.



Literatura infantil e diferenças: seleção, mediação e outros tópicos

Neste capítulo introdutório, nosso objetivo é estabelecer as bases teórico-metodológicas e apresentar os fundamentos que guiaram a elaboração deste livro. Esses fundamentos vão atravessar todos os capítulos e, eventualmente, podem ser retomados e aprofundados em alguns deles, considerando as diferenças abordadas e a tônica dos livros literários disponíveis. Sem a pretensão de desenvolver tais conceitos teóricos, nosso principal objetivo é chamar atenção para a relevância e pertinência no planejamento e na prática do adulto mediador – no caso, a professora ou o professor de Educação Infantil – neste tripé obra-criança-adulto, que tem como horizonte um tema tão urgente e necessário para a formação dos cidadãos e cidadãs do mundo: a diferença.

1.1 Sobre literatura infantil e diferenças: alguns apontamentos

Inicialmente, é preciso relembrar a estreita relação que há entre a literatura infantil e o campo pedagógico, bem como entre as concepções de infância e de leitura literária que estabeleceram quais livros poderiam ou não ser endereçados às crianças. Com isso em vista, podemos afirmar que a relação entre literatura, infância e pedagogia se concretizou historicamente de diversas formas, e isso pode ser observado, por exemplo, pelas diferentes versões de contos de fadas tradicionais – apenas para citar um dos casos mais conhecidos. Pesquisadores como Zohar Shavit (2003), entre vários outros, demonstraram como certos detalhes da história de Chapeuzinho Vermelho, tanto na versão de Perrault quanto na versão dos Irmãos Grimm, refletem diferentes concepções de criança. Na versão de Perrault, se deveria mostrar à criança leitora o final trágico (a morte de Chapeuzinho e da vovó) como castigo pela imprudência da menina perante o lobo; já na versão dos Irmãos Grimm, a criança é apresentada, para os leitores, como um sujeito a ser ensinado e formado por meio do castigo, mas com uma segunda chance de redenção.

Por outro lado, também é essencial destacar o abrandamento de passagens violentas, sangüinolentas e com alusões sexuais a que frequentemente se procedeu em versões correntes dos contos de fadas. Esse tipo de procedimento visava – e ainda visa – proteger as crianças, julgadas “sensíveis” e despreparadas, de temas como violência e sexualidade. Aliás, a própria questão da censura sobre os livros para crianças – que vemos ser exercida cotidianamente sob diversas alegações – também se relaciona a determinadas concepções de infância – embora não só a esse fator.

Certo é, portanto, que a literatura já foi veículo de inúmeros ensinamentos – tanto no campo informativo quanto no formativo, se é possível mantermos essa distinção –, de tal modo que modelos de cidadãos, súditos, mulheres, homens, guerreiros, idosos, crianças (para citarmos apenas alguns) já foram, de forma mais ou menos explícita, estampados nas páginas endereçadas às crianças de diferentes décadas e séculos. Quanto a isso, lembre-se que foi a partir da década de 1970 que a crítica literária, em função do interesse sempre crescente pela literatura infantojuvenil, passou a discutir o estreito vínculo entre a pedagogia e esse segmento literário, apontando o risco que tal compromisso traria ao valor estético das obras (Zilberman, 1987).

Cademartori, ao abordar a questão, adverte-nos de que, se, em décadas mais recentes, “foi repellido o pedagogismo à moda antiga, bem menos fácil é conseguir escapar das nossas idealizações do que seja infância, assim como do viés do que se passou a chamar de ‘politicamente correto” (Cademartori, 2009, p. 48). Efetivamente, tendo em vista que a literatura infantil é uma literatura adjetivada e marcada pela assimetria adulto-criança, parece-nos que – no limite – não há a possibilidade de completa neutralidade ou isenção em relação a uma determinada concepção de infância. Logo, cada uma dessas diferentes concepções pode lançar sombra ou luz sobre a produção cultural a ela endereçada.

Mas, certamente, não é apenas a concepção de infância que preside a escolha ou o banimento (ou, ao menos, a crítica severa) de determinados livros. Nodelman (2020) aprofunda essa discussão em *Somos mesmo todos censores*. Na obra, o autor reproduz uma conferência que proferiu em 1992, na qual repudiava toda e qualquer restrição a obras para crianças, e ainda acrescenta um ensaio – escrito mais de 25 anos depois – em que discute como a consciência e o contato posterior com análises sobre minorias retratadas de forma pejorativa em livros tradicionais para crianças o fizeram questionar a própria declaração geral anterior, pois a enxergou como resultado de seus privilégios pessoais de nunca ter sido representado de forma ofensiva ou humilhante em tais livros. Sem apresentar uma conclusão final sobre a questão das restrições aos livros infantis – mas alinhando muitas reflexões –, o autor se questiona sobre a “experiência dolorosa” que as pessoas que são alvo de estereótipos e preconceitos podem sofrer por meio da reiteração de imagens que alguns livros perpetuam.

Voltando, então, à questão do estreito relacionamento entre literatura infantil e compromisso pedagógico, queremos chamar atenção para uma das formas mais evidentes dessa aliança: a abordagem, em obras dirigidas para crianças, de assuntos e temáticas que integram o currículo escolar ou interessam à formação pretendida pela escola, conforme estabelecido em documentos legais. É nessa vertente que os trabalhos do presente livro se inserem – no entrecruzamento entre a literatura infantil e um tema que tem adentrado a escola nas últimas décadas: a **diferença**.

Nesse sentido, deve-se registrar que a intensidade com que a temática das diferenças tem sido abrigada no âmbito educacional é um reflexo, no panorama social mais amplo, tanto de lutas de grupos antes subalternizados quanto de mudanças políticas e decisões legais recentes, resultantes de ou articuladas a tais lutas. Vale também ressaltar, como o faz Hall (2000), que a visibilidade das diferentes formas de ser, pensar e viver – que ganham espaço no âmbito em questão – decorre, ainda, de um fenômeno mundial de migrações, resultante do surgimento de novas ordens políticas

e econômicas globais. A produção sem precedentes de riquezas e de consumo gerada pela globalização responde pelo deslocamento de enormes contingentes de sujeitos que migram, em um suposto mundo de fronteiras tênues, em busca de recursos e espaços. E, assim, questões ligadas a perseguições políticas, religiosas, étnicas ou culturais vêm concorrendo de maneira significativa para o deslocamento de sujeitos, inclusive envolvendo de forma mais perceptível o Brasil, nos últimos anos. Não por acaso, a temática dos migrantes tem crescido, de maneira significativa, no campo da literatura infantil na última década, como se pode ver em Bonin, Mello, Barbosa e Silveira (2021).

Além disso, nos últimos anos, temos a popularização do discurso e das políticas de inclusão de minorias (que nem sempre são, efetivamente, minorias quantitativas, mas grupos socialmente desfavorecidos), que também tem provocado e ainda provocará significativo impacto na produção de obras infantis cujo principal fio narrativo seja a diferença, sempre – ou quase sempre – conjugada com políticas de inclusão ou de respeito à diversidade (ver, nesse sentido, Kirchof e Silveira, 2008). Já no final do século XX, Pinsent (1991) publicou uma obra em que analisa as políticas de igualdade na literatura para crianças, focando os preconceitos de gênero, etnia, idade e imagens da pessoa com deficiência presentes em alguns desses livros. Suas análises, que também abordam alguns livros “politicamente corretos”, concentram-se em publicações dos Estados Unidos e da Inglaterra, em que esse tipo de produção literária parece ter sido anterior à produção brasileira.

A emergência da temática da diferença certamente também está vinculada ao modo como os meios de comunicação penetram e constituem nosso cotidiano, como afirma Vattimo (1991). Essa associação tem conferido, por um lado, visibilidade a aspectos corriqueiros e certa celebração da vida privada, e, por outro, tornou uma multiplicidade de sujeitos, lutas sociais, minorias com demandas e anseios distintos visíveis, e que agora tomam a palavra e pleiteiam direitos específicos. Assim, são colocadas em cena diferentes representações do que significa ter esta ou aquela idade, ser indígena, ser negro, ser mulher, ser homem, ser homo ou heterossexual, ter esta ou aquela conformação corporal, estabelecendo-se um vigoroso campo de lutas discursivas.

A escola, portanto, como caixa de ressonância de correntes e tendências sociais mais amplas, também foi sacudida pela emergência dessa temática. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que a ela ainda é atribuído o principal papel formador das novas gerações, mesmo diante das insistentes alegações sobre o desmoronamento de sua importância diante do poder da mídia, do mundo virtual e dos tentáculos dos valores apregoados por uma sociedade de consumo, marcada pela efemeridade e inconstância.

Se o ideário multiculturalista, as lutas pelos direitos das mulheres, dos LGBTQIAPN+, das pessoas com deficiência, dos grupos étnicos tradicionalmente discriminados impulsionaram a mudança de dispositivos legais no campo da educação – pode-se citar, como exemplo, as leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, nos currículos da Educação Básica, a obrigatoriedade da abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas; a Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.711/2012, referente à política de cotas para ingresso na educação superior de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas; a Lei nº 12.990/2014, que reserva 20%

das vagas oferecidas a candidata(os) negra(os) nos concursos públicos no âmbito da administração pública federal etc. –, eles também repercutiram na produção de materiais que poderiam ser utilizados no espaço escolar. Assim, desde meados da década de 1990, temáticas ligadas às diferenças de gênero, sexualidade, geração, pertença étnico-racial, às deficiências ou, até mesmo, àquelas diferenças relativas às formas corporais vistas como desviantes ou inadequadas para o padrão corrente na sociedade passaram a constituir campo fértil para a literatura infantil, dada a quase consensual concepção entre os educadores de que a abordagem desses temas por meio de produtos culturais, como livros de literatura infantil, filmes, desenhos animados e jogos, é sempre mais produtiva e fecunda.

Embora não seja nosso intuito, neste livro, fazer uma revisão dos estudos que examinam a presença de tais temáticas na literatura infantil – e esses estudos já somam dezenas –, gostaríamos de salientar que eles têm sido integrados a um campo mais amplo de estudo e análise da literatura infantil, frequentemente referido (e a terminologia é variável) como “temas sensíveis”, “temas delicados”, “temas polêmicos” ou “temas fraturantes”. Tal campo vem abrangendo desde as temáticas das diferenças até outros temas-tabu para a infância, como morte, violência, guerras, doenças graves, abuso sexual, ou seja, todas aquelas temáticas que são (ao menos, nas últimas décadas) consideradas de difícil abordagem junto a crianças. Exemplos dessas abordagens, incluindo alguns trabalhos sobre diferenças na literatura infantil, podem ser encontrados em duas obras recentes: *Literatura e infância – Mediação da leitura literária por meio de temas sensíveis*, de Souza e Lima, 2024; e *Educação literária: mudanças em movimento; temas polêmicos*, de Iguma, Doná e Souza, 2024.

Cabe destacar, ainda que brevemente, as linhas principais que embasam o entendimento das diferenças nos trabalhos que compõem este livro. Tomando por base os escritos de Hall (2000) e de Woodward (2000), entendemos que as diferenças não são marcas essenciais e naturais dos sujeitos, mas sim efeitos de certas formas de representar a materialidade, de enxergá-la, e de modos específicos de ordenar e produzir hierarquias sociais. Nesse sentido, identidades e diferenças são produtos da linguagem e da representação. São contingentes, ou seja, resultam da intersecção de diferentes componentes, e são também interdependentes, uma vez que a definição de uma identidade depende fundamentalmente da marcação da diferença (ou daquilo que ela, a identidade, não é). Contudo, a prática da representação não se restringe apenas ao ato de “dividir o mundo” em categorias descritivas. Ela também classifica, diferencia, estabelece critérios, define perfis desejáveis. Trata-se de um exercício de poder no qual se define quem pertence e quem não pertence à norma, quem seria normal e quem seria desviante, com base em critérios históricos e culturais tomados como naturais.

Tradicionalmente, as diferenças apresentadas aos pequenos leitores, nas narrativas literárias, são quase sempre valoradas negativamente na sociedade, seja por meio da exclusão, seja por meio da marginalização, do estigma ou do estereótipo. Elas, geralmente, são vistas como algo que exige maior conhecimento, melhor compreensão, uma dose de tolerância e de respeito. A literatura cumpriria, então, sua tradicional função pedagógica, que pode estar mais ou menos evidente nos textos verbais e/ou imagéticos.

Nesse sentido, observa-se que

No trato das diferenças, o viés “politicamente correto” invadiu grande parte dos livros para crianças, sobretudo nos últimos anos, sendo as narrativas literárias tomadas como veículos para a circulação de informações, para o estabelecimento de regras morais e de receituários de como agir em relação a esta ou aquela diferença. Assim, a inserção de assuntos e temáticas que integram o currículo escolar ou que interessam à formação pretendida pela escola parece ser uma das renovadas formas pelas quais se concretiza a aliança entre a literatura para crianças e a pedagogia, na atualidade (Kirchof; Bonin; Silveira, 2013, p. 1048).

É importante lembrar, então, que, na medida em que obras para crianças veiculam valores que emergem do desenvolvimento dos enredos e da construção das personagens, todas elas (e não apenas aquelas que, em sua origem, já vêm marcadas por tal intenção formativa) acabam por atuar como autênticas pedagogias culturais. Afinal, a criança leitora tende a se identificar com as obras, especialmente com os protagonistas – ainda que não se possa postular a existência de um processo de identificação total, direta e determinística. Por outro lado, nunca é demais acentuar a frequente utilização pedagógica, *stricto sensu*, dos livros literários na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelas professoras e pelos professores, que pode ser sintetizada na corriqueira expressão: “Preciso de um livro que trabalhe X...”, em que X corresponde a qualquer tema que ora está inserido em um projeto de ensino, ora constitui alguma temática candente de sala de aula etc.

É, portanto, dentro desse quadro que foram produzidos os trabalhos deste livro. Eles se vale-ram, em parte, do acervo constituído inicialmente no projeto *Narrativas, diferenças e infância contemporânea*, que constituiu um alentado acervo de obras sobre diferença e diversidade – tanto abordando o tema de forma geral quanto focalizando diferenças específicas – destinadas para as crianças. Mesmo após o término formal do projeto, o acervo sobre temáticas específicas e sobre a diversidade em geral continuou a ser expandido, já que os membros do grupo de pesquisa, sediado no Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade (Neceso) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), continuaram seus estudos e produções acadêmicas sobre o tema ou temáticas afins (artigos, orientações, participação em instâncias variadas de representação etc.). Isso significa que, para a atual obra, livros publicados na década de 2010 e início da década de 2020 também foram considerados e analisados, ainda que – e essa é uma ressalva importante –, em nenhum dos diferentes eixos abordados nos capítulos se pretendeu esgotar as possibilidades de indicação de obras, dado o dinamismo do segmento “livros infantis” no mercado editorial, sua dispersão por editoras grandes, médias e pequenas e a dificuldade de obtenção de algumas publicações.

1.2 Alguns apontamentos sobre práticas e objetos de leitura literária na Educação Infantil

Nosso objetivo, nesta seção, não é o de sugerir práticas e estratégias de aproximação das crianças a livros literários considerados adequados – um tema sobre o qual já há vasta literatura com discussões teóricas e metodológicas, disponível a professoras e professores de Educação Infantil (ver, por exemplo,

Baptista *et al.*, 2015; Girotto e Souza, 2016, e Lima, Farias e Lopes, 2017). Aqui, pretendemos apenas destacar alguns pontos que julgamos fundamentais nessa aproximação, considerando, de um lado, documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e, de outro, as contribuições da literatura especializada no tema, assim como a experiência de alguns membros de nossa equipe de autores.

O acesso aos livros de literatura infantil e o contato com eles estão amplamente imbricados em toda a organização da BNCC, especificamente no que diz respeito à etapa da Educação Infantil. Já na identificação dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas (interações e brincadeira), assim como dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), podemos visualizar a compatibilidade com as práticas de aproximação e de mediação de livros para crianças – que são, inicialmente, objetos de brinquedo para os bebês e, depois, se transformam em motes de brincadeiras com estímulos cognitivos diversos.

Leituras mediadas por educadores e conversas que partem dessas leituras constituem ricos momentos de interação entre crianças bem pequenas e pequenas, uma vez que o contato com os mundos diversos trazidos pelas obras – tanto as que se embebem de situações cotidianas quanto as que apostam mais na fantasia – pode desencadear, nas crianças, ricas vivências internas que, frequentemente, não são acessíveis ao adulto. Além disso, durante o contato com o livro, a escuta da criança é valorizada como atitude e perspectiva pedagógica em sintonia com experiências e discussões promovidas na cidade italiana de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999) e se inscreve em diretrizes e bases atuais da Educação Infantil no Brasil, em especial a partir dos anos 2000. Por meio de uma escuta constante, atenta, interessada, o adulto se colocaria na condição de participante dos mundos imaginados e poderia, também, compreender a singularidade do pensamento infantil. Nessa perspectiva, as crianças são vistas como protagonistas de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, e, ao adulto, caberia a tarefa de acompanhar esses processos, entendendo como os pequenos edificam suas teorias interpretativas e narrativas que dão significado ao mundo ao redor (Rinaldi, 2016).

Já se nos voltarmos para os cinco campos de experiência que estruturam a organização curricular da Educação Infantil conforme a BNCC, observa-se que, em especial, os campos **O eu, o outro e o nós**; **Traços, sons, cores e formas**; e **Escuta, fala, pensamento e imaginação** são largamente favorecidos pelo contato com livros literários infantis. Uma pequena ressalva, contudo, pode ser feita em relação ao campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, que parece excluir as crianças surdas, que não ouvem, nem escutam, mas que se aproximam do mundo da literatura infantil por meio da visualidade (ver, a esse respeito, Rosa e Martins, 2024).

No caso específico do campo **O eu, o outro e o nós**, a produção literária – se bem escolhida – representa uma potente via de acesso tanto para a descoberta de outros modos de vida e outros sujeitos (nas mais variadas dimensões – culturas, países, idades, etnias, conformações corporais etc.), quanto para a constituição da identidade da própria criança. O livro que apresentamos aqui nasceu, justamente, da constatação da pujança e produtividade dos livros literários infantis sobre a questão do “outro”, do “diferente”.

Já para o campo **Traços, sons, cores e formas**, a interação com diferentes obras e gêneros (sem esquecer a utilização da linguagem poética, que explora mais intensamente as potencialidades

sonoras da língua, com rimas, ritmos etc.) oferece uma oportunidade rica também para a ampliação dos repertórios visuais das crianças – dada a riqueza de projetos gráficos e ilustrações encontrados em várias obras.

No campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, a literatura infantil ganha especial relevo, o que é reconhecido na própria BNCC: “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2017).

Quanto à ampliação de repertórios textuais e imagéticos, preconizada pelos documentos legais e de importância pedagógica consensualmente reconhecida, é necessário fazer alguns apontamentos em relação aos livros disponíveis para crianças, inclusive as bem pequenas. Em primeiro lugar, vejamos a observação de López (2018, p. 21), que nos alerta para o extenso domínio das imagens, textos e modelos advindos do mercado. Afirmar a autora:

A lógica do mercado apela para o poder que a repetição tem sobre as crianças e os adultos para fixar ou cunhar estereótipos. Com a insistência da publicidade, os produtos que inundam o mercado de consumo infantil se instalam na vida cotidiana com o risco de saturar os espaços destinados ao intercâmbio e à comunicação, ao brincar e à experiência.

O cenário é conhecido por todos nós: na era da convergência de mídias em que vivemos, as grandes marcas expandem a presença de determinados mundos narrativos – originalmente apresentados em filmes, animações e jogos, para diversificados produtos infantis: brinquedos, fantasias, roupas, mochilas, acessórios e, também, livros para crianças. Como resultado dessa avalanche de produtos da moda, cria-se, em torno de cada conjunto de personagens ou de alguma personagem singular, uma padronização estética que captura as crianças e busca conduzir as suas preferências.

A influência da lógica do mercado nas imagens dos livros oferecidos para crianças vai muito além da avassaladora presença e reprodução dos mesmos universos narrativos. Kirchof e Silveira (2010), ao analisarem uma coleção de livros infantis sobre diferença e buscando inspiração teórica em Eco e Lorenz, demonstram como determinados padrões de representação de animais e crianças – largamente estabelecidos na mídia – são utilizados em inúmeros produtos culturais para esse público, visando a um efeito previsível de adesão imediata. É o caso, por exemplo, do uso de traços arredondados para representar crianças e animais que as mimetizem, de maneira “graciosa”, evocando, portanto, no leitor/espectador, sensações de ternura e cuidado. Se traduzíssemos tal categoria para os dias atuais, poderíamos falar nas personagens “fofinhas”.

Contrariando essa tendência de replicar padrões imagéticos difundidos no mercado de consumo – e que valoriza, por exemplo, princesas associadas a cor-de-rosa e delicadeza, super-heróis fortões e de aspecto intimidador, além de outras personagens “fofinhas”, advogamos (não como única ação, obviamente) pela oferta de uma variedade de obras para crianças em que ilustradores, com diferentes concepções e materiais, expandam o horizonte das representações e imagens.

Não por acaso, Carvalho e Baroukh (2018, p. 72) relembram que, em sua experiência de formadoras de docentes, “foram inúmeras as vezes em que vimos professores apostarem em textos e ilustrações simplificados, com desenhos que estão presentes na mídia, imagens chapadas, quase

como um carimbo do que se deve oferecer à infância”. É na direção dessa desnaturalização do que se julga, popularmente, como “adequado” nas ilustrações para crianças, em especial as pequenas, que convergem os especialistas, ao valorizarem a originalidade e a ousadia das imagens.

Reyes (2011), por exemplo, em entrevista na qual aborda critérios para a seleção de obras para crianças, sintetiza critérios relativos à ilustração, aconselhando:

Você está educando o olhar de uma criança. Cuidado com os estereótipos: o sol com rosto feliz ou a típica casinha triangular. Olhe mais longe: peça a ilustração que não se limite a repetir o que dizem as palavras, que as amplie, que brinque com elas; que proponha novas leituras; que deixe um espaço para a imaginação. Os bons livros de imagem podem ser o museu de uma criança (Reyes, 2011, p. 3).

E nunca é demais lembrar que o contato direto com os livros e a possibilidade de manuseá-los são cruciais na Educação Infantil, pois, conforme apontam Belmiro e Galvão (2017, p. 116), é importante que as crianças adquiram uma gramática visual, por meio da qual elas possam, gradativamente, se inserir no mundo cultural de representações e signos.

É importante reconhecer, quanto à “gramática visual” a que aludem as autoras (algo que fazemos, por vezes, de forma intuitiva), as características da totalidade do projeto gráfico – elemento fundamental nos livros para crianças pequenas. O formato, o tamanho, a quantidade de páginas, as ilustrações, a relação espacial entre texto-imagem, o aproveitamento de margens e de folhas duplas, tipografia, tipo de papel (ou de outros materiais, no caso de bebês e de crianças muito pequenas) são elementos que compõem o projeto gráfico e cuja variedade e utilização acurada reverberam na experiência das crianças (para uma explicitação desses elementos nos livros infantis, ver Rosinha, 2017).

Vale ressaltar que, nas atuais plataformas digitais de leitura para escolas, em voga em redes de ensino e instituições escolares, perde-se a variedade das múltiplas dimensões envolvidas nos projetos gráficos dos livros, que restam, portanto, homogêneos em formatos, texturas, aproveitamento de margens etc.

Por outro lado, também trazemos à baila outra questão sempre candente e discutida quando se trata de livros para crianças: sua escolha e destinação conforme a faixa etária. E parece que essa questão se torna mais aguda quando se trata de crianças da Educação Infantil. Girotto e Souza (2016, p. 9), com base em experiências com crianças pequenas e muito pequenas, apontam a relevância de buscar

o tênue equilíbrio entre, de um lado, escolher textos e objetos de leitura que confirmem os traços e características que julgamos marcantes de cada idade, da instituição e da turma com que lidamos, mas, por outro lado, não privar as crianças do contato com textos e objetos de leitura que podem ser de seu interesse e agrado, mesmo que nós os suponhamos inadequados (porque muito “complexos”, com “muito texto”, com “ilustrações ruins”, “frágeis” etc.).

Esse tênue equilíbrio de que falam as autoras busca ser exorcizado, com frequência, ora por catálogos de editoras, ora por listas oficiais de seleção de livros, os quais, evidentemente, não podem

ser tomados como parâmetros rígidos. Nunca é demais lembrar que a apreensão de uma determinada leitura feita pelos mediadores (acompanhada da visualização do objeto livro) é diversa de criança para criança. Dessa forma, o foco em um aspecto específico, uma personagem, uma palavra ou uma cena, bem como as compreensões parciais e subjetivas moldadas pelas competências, interesses ou experiências prévias, são vivências legítimas que contribuem para a construção gradual da relação das crianças com os livros. Como afirma Bonnafé (2008, p. 123), “Não é necessário que as crianças ‘compreendam’ uma história para que esta lhes agrade: podem deter-se em uma imagem, uma melodia, uma palavra desconhecida ou apegar-se ao livro como objeto”.

Outro binômio que atravessa a produção para os pequenos, incluindo os livros sobre as diferenças, é o da ficção-imaginação *versus* realidade (quase sempre a do cotidiano, para os pequenos). Frequentemente vistas como opostas, há de se considerar as características das crianças para entender melhor como ambas são sintetizadas na mente infantil, já que a síntese dessas dimensões se reflete em suas reações e interesses. Sobre isso, observam Belmiro e Galvão (2017, p. 109):

A linha frágil que separa o mundo que chamamos real e o mundo da imaginação das crianças é algo que as faz transitar facilmente pelo mundo ficcional proposto pelos livros de literatura sem a menor necessidade de confirmar a veracidade dos fatos. (...) O mundo que elas estão descobrindo é tão maravilhoso e fantástico como o mundo dos contos maravilhosos. Esse modo de atribuir sentido exerce um papel preponderante no modo como as crianças lidam com os textos literários e se relacionam com a cultura.

Se, para crianças menores, a dualidade entre real-ficcional tem fronteiras muito borradas, para crianças maiores, a fantasia começa a preencher outras funções, como nos lembra Held (1980, p. 173), ao afirmar que “o autêntico imaginário não nos distancia da realidade, mas no-la restitui, especialmente porque nos ajuda a transpor a parede de esquecimento, a tela de esquecimento do hábito”. E afirma, ainda, que “O fantástico [...] estimula a criança, a incita, pela própria distância que cria, a uma interrogação, a um questionamento” (Held, 1980, p. 175). Já Colomer (2007, p. 58) observa que há um *continuum* de desenvolvimento das crianças em direção à preferência pelo fantástico: “Parece que aos dois anos as crianças preferem livros sobre um mundo conhecido e com ações já experimentadas por elas, mas aos quatro anos já predomina a excitação pelo desconhecido e, em geral, se produz uma progressiva ampliação em direção à fantasia”. É interessante pensar na suposição que a autora faz em relação à motivação dessa mudança no gosto infantil: ela seria parte de um processo de ampliação de referências culturais e da familiarização das crianças com narrativas de lugares longínquos e não familiares.

Destaca-se, ainda, o fato de que algumas obras, desde sua concepção, propõem uma mescla – cujas fronteiras nem sempre são discerníveis – entre o real e o fantástico. Reyes (2010, p. 62), ao analisar o conhecido livro de Maurice Sendak *Onde vivem os monstros*, destaca a proposta de um “trânsito sutil entre a realidade e a ficção”, que resulta em um convite a múltiplas leituras possíveis. Mesmo considerando que a elevada qualidade de concepção e fabulação da obra não seja comum no panorama dos livros infantis em geral, não se pode desconsiderar que, em diversas outras, intencionalmente, autores tecem tais fronteiras com ambiguidade, permitindo leituras diversas e condenando, de vez, a busca “da compreensão da história” (que não raro se torna uma obsessão, mesmo na Educação Infantil).

Um conceito fundamental ao tratar da leitura de livros literários é o de mediação – já citado anteriormente –, que ganhou destaque no cenário acadêmico brasileiro e nos espaços de formação docente ao longo deste século. Novais (2023), em detida análise das variadas acepções e usos do termo nos últimos anos, observa que a mediação pode ser entendida como uma atividade ou um elemento e propõe a existência de três tipos básicos de mediação – humana, institucional e material. Sem que o nosso objetivo seja discutir as múltiplas formas de mediação – conforme o público, o espaço, os objetivos e as circunstâncias –, vamos apenas pontuar alguns aspectos relevantes da mediação realizada pela professora ou pelo professor da Educação Infantil (portanto, a mediação humana), na tarefa de aproximar crianças bem pequenas e pequenas ao livro. Nesse sentido, a literatura mais recente que se debruça sobre a aproximação das crianças aos livros de literatura ressalta a relevância do desenvolvimento da simbolização e o papel primordial do afeto, da fala, do toque e da troca entre o adulto e o bebê nas primeiras explorações dos objetos livros. Igualmente relevante é o contato do bebê e da criança pequena com os jogos que extraem da materialidade da língua falada suas potencialidades lúdicas: acalantos, rimas, quadras, cantigas etc. É essa sonoridade que a criança poderá encontrar no instrumento mais significativo da fase de aproximação ao livro na Educação Infantil: a voz do adulto (dos familiares, em sua casa, das professoras e dos professores, na escola).

Sendo assim, propiciar o acesso aos objetos livros, inicialmente vistos como um brinquedo e gradativamente se transformando em artefatos dos quais emergem histórias – por meio da leitura de outra pessoa –, forma um dos pilares da mediação frutífera para a aproximação entre crianças pequenas e livros. Ocorre na criança, um processo gradual de compreensão da forma “livro” – esse objeto concreto, com páginas que se manuseiam e se deve folhear – e também de seus aspectos mais abstratos, como suas figuras, símbolos e grafias cuja interpretação é mediada pelo adulto e que remetem a uma simbolização, a um jogo, a um “faz de conta”, no qual o real e a fantasia se misturam. Dimensões lúdicas, simbólicas e afetivas se mesclam em uma atividade central para a aproximação entre o livro e a criança – no caso, a leitura para crianças pequenas e bem pequenas. Observa-se que narrar (contar uma história) e ler um livro (quer contenha uma narrativa, quer seja de palavras ou frases ilustradas em torno de um tema) são atividades distintas. Em se tratando da busca de aproximação das crianças a livros de literatura, a leitura da professora ou do professor mediador constitui um dos recursos centrais de ação. Como relembram Perriconi e Digistani (2008), ler (para qualquer tipo de público) significa ter um suporte de texto nas mãos, enunciar com a maior fidelidade possível um texto escrito, mas sem abdicar do uso de “recursos expressivos”. Como assinalam as autoras, “o leitor deverá preparar seu conto previamente, utilizando e pondo em ato seus recursos vocais, o silêncio e também o gesto. Ler um conto em voz alta pode resultar tão atrativo e cativante como um conto narrado” (Perriconi e Digistani, 2008, p. 96). Evidentemente, quando se trata dos livros para crianças bem pequenas e pequenas, mostrar as ilustrações, que, com frequência, expressam mais do que as poucas palavras, é essencial. As relações que elas vão estabelecendo entre as palavras e as frases ouvidas (palavras que, às vezes, ainda não estão em seu repertório) e as imagens mostradas podem provocar seus pensamentos, percepções e emoções, ainda que elas nem sempre consigam (ou queiram) expressá-los, em especial, por meio da palavra.

Um terceiro elemento a ser destacado — cuja importância tem sido cada vez mais reconhecida nos últimos anos — nessa aproximação das crianças pequenas ao livro é a **conversa sobre**

a leitura. Dois autores, Cecília Bajour (2012) e Aidan Chambers (2023), têm explorado a riqueza das conversas após a leitura, discutindo experiências e sugerindo caminhos (e, também, como evitar descaminhos). Nesse sentido, os autores ressaltam a relevância de perguntas provocadoras, mas não intimidatórias nem com caráter inquiridor (para verificar se a criança “entendeu mesmo a história”, por exemplo); a escuta interessada; a atitude de respeito às diferentes manifestações e a intervenção provocadora – mas adequada ao momento e ao grupo – como elementos relevantes nessa conversa e como habilidades que a mediadora e o mediador vão desenvolvendo. Sobre esse aspecto, Bajour (2012, p. 60) acentua a importância de se pensar com antecedência a forma de trabalho com os textos: “imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, imaginar possíveis pontes entre o texto proposto e outros”, e acrescentaríamos ainda outros produtos culturais, como animações, filmes, jogos etc. Além disso, a autora considera, também, que “a predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesma uma postura metodológica e ideológica”, uma vez que, na cena da conversa sobre um livro, é impossível antecipar as construções de sentido estabelecidas pela leitura e pela voz do mediador, pelas ilustrações e pela articulação entre ambos. E também importa lembrar a variedade das formas de comunicação de que as crianças pequenas se valem, considerando, como Bajour assinala, que “A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios.” (2012, p. 20).

Além desses três elementos centrais citados – o acesso direto aos livros como objetos, a leitura pelo mediador e a conversa sobre o(s) livro(s) –, várias outras experiências que potencializem o significado desse contato criança-livro são possíveis, como jogos de faz de conta a partir de personagens e situações de narrativas (ver Valiengo e Souza, 2016), desenhos ou modelagens relacionadas a personagens, dramatizações e encenações curtas etc.

1.3 Obras infantis que tematizam a diferença de forma geral

No desenvolvimento deste livro, diferenças específicas foram transformadas em temas centrais dos diversos capítulos (como velhice, diferenças étnico-raciais, gênero, entre outros). No entanto, não se poderia deixar de incluir algumas obras que abordam a noção de diferença de forma mais ampla, seja de maneira referencial ou simbólica. Um olhar panorâmico sobre essas obras nos mostra que, com alguma frequência, elas estão imbuídas de um matiz pedagógico claro; afinal, já em alguns títulos, as “lições” se tornam evidentes ao observarmos, por exemplo, títulos com palavras-chave/expressões-chave como “diferenças”, “diversidade”, “aprender”, “conviver”, “igualdade”, “somos iguais” etc.

Com frequência, tais livros – em especial os que se voltam a crianças que já dominam o código escrito – não apresentam narrativas, mas uma espécie de discurso descritivo-exortativo que argumenta a favor do respeito e da tolerância em relação aos diferentes. A conclusão explícita da maioria desses livros é que a diversidade é algo positivo, interessante e, até, divertido, em linhas narrativas em que o respeito, a aceitação e o amor são preconizados, às vezes de forma diretiva e ingênua, em especial em relação à pessoa com deficiência.

Entretanto, algumas dessas obras – quer pela originalidade de sua concepção, quer pela qualidade do projeto gráfico e adequação ao público infantil – podem ensejar uma aproximação frutífera às crianças bem pequenas e pequenas que frequentam escolas de Educação Infantil. Quatro delas serão aqui apresentadas e brevemente analisadas.

E eu, com texto de Valéria Belém e ilustrações de Adriana Mendonça, é um livro pequeno – tanto em formato quanto em número de páginas – que apresenta um padrão repetitivo: em páginas duplas, leem-se frases como “O sol é amigo do menino” (2013, p. 5 e 6). Nas páginas seguintes, o elemento “sol” é substituído por outros, como terra, vento, pato, água, árvore e nuvem, enquanto “menino” alterna com “menina”. A frase é ilustrada pela imagem de uma criança interagindo com o elemento da natureza citado e a representação de criança muda a cada página, com variações perceptíveis mas nunca nomeadas: criança negra, branca, indígena, magra, gorda, cadeirante, com Síndrome de Down, com cegueira. Também em cada página, há a pergunta “E eu?” (sugerindo a elipse do predicado “sou amigo/a de...?”). Na penúltima página, uma nova personagem declara: “Eu não sou igual a ninguém... mas também sou... amigo do Sol, da terra...” (2013, p. 22) (e seguem os elementos naturais citados por todo o livro). Na última página, a imagem mostra as oito crianças em grupo (e destaca-se que as ilustrações são adequadas para a visualização do pequeno leitor) – e a frase aposta é: “E a gente se conheceu... aqui!” (2013, p. 23). Ao fundo, há um prédio com o letreiro ‘ESCOLA’.

Evidentemente, não se espera que a professora ou o professor de Educação Infantil, ao ler e mostrar a obra para as crianças, confira um caráter moralista e explicativo às ilustrações, mas a escuta das percepções das crianças e das conexões com suas experiências – que, evidentemente, podem ser provocadas – pode abrir um espaço de caráter lúdico para a exploração sutil do tema.

Todd Parr, autor de renome internacional e conhecido por seu estilo inconfundível, publicou *Tudo bem ser diferente*. Com ilustrações simples, de contornos definidos e cores vibrantes, Parr utiliza uma estrutura repetitiva ao longo do livro, começando 30 frases com “Tudo bem...” e completando-as de diversas maneiras, abordando uma ampla gama de diferenças que parecem ter sido selecionadas tendo em vista crianças pequenas. Assim, a obra inicia com a frase “Tudo bem ter um dente a menos (ou dois ou três)” (2002, p. 5) em uma página ilustrada pelo desenho do rosto de uma criança “banguela”. Logo, as páginas seguintes contêm afirmações que ora dizem respeito a diferenças corporais, ora a diferenças de temperamento ou formas de ser; ora a atitudes e práticas humanas, ora, ainda, apontam para situações e condições sociais específicas.

Vários aspectos acentuam a leveza da obra, como a escolha de animais para ilustrar algumas peculiaridades: é um elefante com sua tromba que ilustra o “nariz diferente” (p. 8), e um leão que rugiu foi escolhido para ilustrar o ser que “conversa sobre seus sentimentos” (p. 13). A mescla na sucessão de situações mencionadas quebra as expectativas dos leitores, ao apresentar todas as categorias discutidas no parágrafo anterior de forma embaralhada, criando uma sequência que, sob o olhar adulto, mescla questões graves com questões banais. Além disso, há a inclusão de elementos aparentemente escolhidos para adicionar um toque de humor à obra, como ... “Tudo bem ter rodas” (p. 9), em uma abordagem respeitosa e sensível. A última página resvala na tentação de sintetizar a “mensagem” da obra – “Tudo bem ser diferente. Você é especial e importante apenas por ser como é. Com amor, Todd” (p. 32).

Os de cima e os de baixo, de Paloma Valdívia, editado pela Editora Livre, consiste em uma original alegoria sobre diferenças entre comunidades humanas e a sua irrelevância para a convivência. Em páginas duplas, com frases curtas e imagens que vão se complementando de forma inusitada, a autora estabelece um ponto de partida original: “Há dois tipos de habitantes. Os de cima e os de baixo” (2013, p. 4-7). A partir dessa postulação e usando imagens espelhadas e invertidas de personagens bem variadas, o narrador onisciente vai estabelecendo diferenças e semelhanças entre as duas comunidades: “Os de cima vivem da mesma forma que os de baixo. / E os de baixo da mesma forma que os de cima, mas ao contrário.” (p. 8-10). E prossegue a apresentação dos dois grupos, enunciando, de forma direta, o que constitui o grande mote da história. Todas as afirmações, que geralmente ilustram oposições, são ilustradas por imagens que, sutilmente, mostram as diferenças, mas também similaridades. O clímax da descrição de oposições é anunciado pela afirmação: “Mas todos já alguma vez sonharam que voavam” (p. 27), sucedida por uma imagem que mostra “os de cima” e “os de baixo” todos misturados, flutuando no espaço. E na página final, com ilustrações idênticas em planos opostos, enuncia-se um breve conselho, também repetido em direções contrárias: “De vez em quando, podes olhar ao contrário” (p. 29 e 30).

A inventiva obra em questão tematiza a irrelevância e a superficialidade das diferenças das pessoas por meio de imagens que, pela sua riqueza de detalhes e formas esquemáticas, podem atrair as crianças pequenas, em um jogo de comparações que pode propiciar conversas fecundas sobre o “nós”, os “outros” e as diferenças.

Já o autor Barney Saltzberg nos traz, em *Um desses não é como os outros*, um bem-humorado jogo de descobertas do “diferente”, em gravuras sucessivas em que figuram três elementos iguais e um destoante (três vacas e um elefante; três coelhos e uma bicicleta, por exemplo). A cada exibição de um novo quarteto, repete-se a frase do título: “Um desses não é como os outros”, seguida, na página seguinte, por uma imagem e por uma descrição correspondente, que busca minimizar a diferença ou mostrar uma possibilidade de congraçamento, ajuda ou articulação entre os quatro elementos. Assim, depois da exibição de quatro ovos – três com pintinhas e um branco, todos começando a rachar – a página seguinte mostra três jacarezinhos e uma ave eclodindo e se olhando mutuamente, enquanto a frase correspondente é “Que surpresa!” (2022, p. 31). Após a exposição de oito situações como as descritas acima, abre-se uma página dupla com a imagem de todas as personagens anteriores misturadas e com ar pensativo, ilustrando a afirmação “Alguns de nós são um pouco diferentes.” (p. 38). A página seguinte em que, – sob uma aparente chuva de papel picado, todas as personagens festejam – abriga o desfecho da argumentação tecida no casamento entre texto e imagem: “É assim que gostamos!” (p. 40).

Obra divertida e adequada a crianças bem pequenas e pequenas, *Um desses não é como os outros* lança mão de desenhos facilmente inteligíveis, com personagens animais variados, e de frases curtas e diretas, para tornar palpável a ideia de que a diferença não impede a troca, o convívio e a cooperação. Além disso, a autora logrou fazer – por meio dessa ideia – uma obra original e acessível, que pode ser lida e também trabalhada na Educação Infantil.

Com a apresentação dessas quatro obras que tematizam a diferença de modo geral, mas sem incorrer no ranço das normas explícitas de comportamento e sentenças morais, buscamos demonstrar

como livros de qualidade, já na Educação Infantil, podem contribuir tanto para a expansão dos horizontes estéticos e culturais das crianças quanto para a aproximação a uma concepção positiva da diferença, que vá na contramão da indiferença, da desconfiança, do desprezo, do preconceito que, infelizmente, permeiam as relações com os “outros” no mundo contemporâneo.

1.4 Palavras finais

Neste capítulo inicial, discorreremos sobre a intersecção entre literatura infantil e diferenças, indicando, por um lado, alguns efeitos da aproximação entre infância, literatura e pedagogia e, por outro, as potencialidades de certas práticas e objetos de leitura na Educação Infantil. Sem pretender formular caminhos ou indicar quais seriam as melhores formas de abordagem das diferenças, o texto apresentou perspectivas teóricas – com base em nossas leituras, estudos, e também em nossas experiências com mediação literária – para oportunizar a reflexão prática sobre a aproximação entre os livros e as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Também foi parte de nosso propósito, na escrita deste texto, destacar alguns elementos centrais para tal aproximação (o acesso aos livros, a leitura do mediador e a conversa), apontando, de forma não exaustiva, para suas potencialidades e limites. Dessa forma, esboçaram-se distintas maneiras de interagir com o livro e com a polissemia que se constrói no jogo entre texto e ilustração de obras bem selecionadas.

Ao destacarmos o potencial da leitura literária no espaço da Educação Infantil e do papel mediador da professora ou do professor na aproximação entre a criança e o livro, alinhamo-nos com os argumentos de Reyes (2010, p. 63), quando afirma que

A literatura – e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva – é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem.

Logo, esperamos que a leitura deste capítulo tenha despertado o interesse que esse tema suscita em nossa equipe e, também, que ele possa iluminar, tendo em vista os autores de que lançamos mão e as bases teóricas trazidas, as questões que serão levantadas e trabalhadas para apoiar as práticas em salas de aula da Educação Infantil.

Obras infantis analisadas

BELÉM, Valéria. *E eu?* Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP, 2013.

PARR, Todd. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Editora Panda, 2002.

SALTZBERG, Barney. *Um desses não é como os outros*. Campinas: Nanabooks, 2012.

VALDÍVIA, Paloma. *Os de cima e os de baixo*. São Paulo: Editora Livre, 2013.

Referências bibliográficas

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAPTISTA, Monica Correia *et al.* (org.). *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediacoes.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. O que faz de um livro um produto infantil? In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 104-127. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/livro_aceol.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BONIN, Iara Tatiana; MELLO, Darlize Teixeira de; BARBOSA, Liége Freitas; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Direitos humanos, refugiados e migrantes: literatura infantil e acolhimento. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru: Unesp, v. 9, n. 1, p. 47-70, 2021. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/37>. Acesso em: 24 ago. 2024.
- BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Editorial Oceano, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. *Lei antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Books, 2018.
- CHAMBERS, Aidan. *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*. São Paulo: Cortez, 2023.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Literatura e educação infantil*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- IGUMA, Andreia de O. Alencar; DONNÁ, Gabrielly; SOUZA, Renata Junqueira de. *Educação literária – mudanças em movimento: temas polêmicos (e-book)*. Ouro Preto: Educação Literária, 2024.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Apresentação literatura infantil e diferenças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, p. 1045-1052, out./dez. 2013.
- KIRCHOF, Edgar R.; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração na literatura infantil contemporânea. *Estudos*, [S. l.] v. 28, n. 55, 2010. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/74/71>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- KIRCHOF, Edgar R.; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes: a literatura infantil retratando as diferenças. *Anuário de Literatura*, Florianópolis: UFSC, v. 13, n. 2, p. 57-76, 2008. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/74/71>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/livro_aceol.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

LÓPEZ, María Emília. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

NODELMAN, Perry. *Somos mesmo todos censores: dois ensaios por Perry Nodelman*. São Paulo: Instituto Emília, Solisluna, 2020.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Celia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (org.). *Mediações da leitura literária*. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

PERRICONI, Elba Graciela; DIGISTANI, Emilia. *Los niños tienen la palabra – desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

PINSENT, Pat. *Children's Literature and the Politics of Equality*. London: David Fulton Publishers, 1997.

REYES, Iolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Iolanda. Como escolher boa literatura para crianças? Buscando critérios para a escolha de livros. *Revista Emília*. São Paulo, set. 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/como-escolher-boa-literatura-para-criancas/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Francielle Cantarelli. Crianças surdas: a importância da leitura para o desenvolvimento infantil. In: KRAUSE, Keli; ROMEU, Marcella Lucia Pavaglio; ZIESMANN, Cleusa Inês (org.). *Produções e pesquisas acadêmicas em LIBRAS: perspectivas da educação de surdos*. Cruz Alta: Ilustração, 2024. p. 193-210.

ROSINHA. Especificidades do livro para crianças. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 128-147. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/livro_aceol.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

SENDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

SHAVIT, Zoar. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Joaes Cabral de (org.). *Literatura e infância - Mediação da leitura literária por meio de temas sensíveis*. Jundiaí: Paco Editorial, 2024.

VALIENGO, Amanda; SOUZA, Silvana Paulino. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. In: GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Literatura e educação infantil*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 103-130.

VATTIMO, Gianni. *Sociedade transparente*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: CADEMARTORI, Lígia; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.



2.



Deficiência e infância: representações de pessoas cegas e de pessoas com deficiência física na literatura infantil

2.1 À guisa de prólogo: políticas de inclusão e capacitismo

A política de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e em salas de aula regulares constitui tema atual e complexo. Sem que nosso objetivo aqui seja o de retomar a genealogia de tal política, mas apenas o de apontar brevemente as raízes históricas da situação atual, nos valem do exame de Enicéia Gonçalves Mendes, para lembrar que “A partir da década de 1970, houve uma mudança, e as escolas comuns [dos Estados Unidos] passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais”, de tal forma que essa “filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial” (Mendes, 2006, p. 390). Entretanto, tais intentos e as práticas correspondentes a eles ainda estavam inseridos no discurso mais amplo da integração e, a partir da década seguinte, foram substituídos pelo movimento mais orientado de inclusão escolar – ainda que de “forma mais focalizada nos Estados Unidos” (Mendes, 2006, p. 391).

Já durante a década de 1990, a “difusão da filosofia da educação inclusiva”, para usarmos ainda as expressões da autora citada, “ganhou a mídia e o mundo” (Mendes, 2006, p. 391), com importantes marcos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, promovida em conjunto pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos; bem como a Declaração de Salamanca – resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em 1994.

Soares e Ribeiro enfatizam, ainda, como marco normativo relevante na garantia da educação inclusiva das pessoas com deficiência, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CPPD), realizada em 2007, em Nova Iorque, Estados Unidos. Para as autoras, foi a CPPD que alterou a compreensão de deficiência ao substituir o foco do “corpo com lesão” (modelo médico) pela ênfase nas “barreiras impostas pelo ambiente social” (modelo social) (Soares e Ribeiro, 2023, p. 4).

Nesse contexto, ganharam espaço, no Brasil e em vários outros países, ações pedagógicas orientadas por tal filosofia e, por consequência, no cenário cultural, começou a se multiplicar a produção cultural (filmes, livros, HQs) que a elas se articula, uma vez que, como sabemos, as diferentes instâncias sociais e culturais se interpenetram e atuam umas em relação às outras. Nessa produção cultural, que vem preencher uma demanda específica por parte de professores, órgãos educacionais, instituições de formação de professores etc., insere-se a literatura para crianças e adolescentes – os principais alvos da educação escolar.

Cabe destacar que o segmento editorial da literatura infantil costuma dar pronta resposta às demandas das instituições pedagógicas. Assim, a popularização do discurso da inclusão, bem como a “herança” de uma vocação pedagógica por parte da literatura infantil, provocou significativo impacto na produção de obras infantis cujo principal tema narrativo fosse a diferença – em especial, a deficiência –, quase sempre conjugada a políticas de inclusão ou de respeito à diversidade (Kirchof e Silveira, 2010).

Além disso, é importante trazer à luz um outro conceito central para a discussão sobre o tema em questão, que só mais recentemente passou a ser utilizado no Brasil: o “capacitismo”. O termo é uma tradução do inglês *ableism* e foi empregado pela primeira vez no Brasil pela antropóloga Anahí Guedes de Mello, em 2016. O uso dessa expressão aponta para uma “analogia às formas de discriminação já nomeadas na sociedade contemporânea, como racismo e sexismo, para referir-se à hierarquização das pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade” (Soares e Ribeiro, 2023, p. 5).

Como definem Rosa e Luiz, “Em linhas gerais, o capacitismo é a discriminação pautada numa ideia arbitrária sobre norma e desvio, na qual as pessoas sem deficiência são consideradas o padrão, o ideal a ser perseguido, enquanto as pessoas com deficiência representam o desvio” (Rosa e Luiz, 2023, p. 6). É fácil perceber, frente a tal enfoque, portanto, o quanto na sociedade em que vivemos – e, em decorrência, nas suas manifestações culturais – há a presença tentacular de uma visão discriminatória.

Cabe acrescentar que, em decorrência dessa perspectiva, verifica-se um esforço atual, no panorama brasileiro, de se desenvolver uma educação anticapacitista imbricada na educação inclusiva. Nesse sentido, Rosa e Luiz sugerem, entre outras ações, que, “no caso das crianças pequeninas (a chamada “primeira infância”), é provável que o esforço deva se dar no sentido de criar oportunidades de exposição a narrativas que tomam as pessoas com deficiência como sujeitos” (2023, p. 10).

É com base nessas considerações iniciais que se organiza este capítulo, cujo objetivo é trazer subsídios para a análise, a crítica e a escolha criteriosa de obras infantis que tragam representações do “outro” com deficiência. Inicialmente, trazemos dados da análise de livros de literatura infantil, com 1ª edição publicada entre 2002 e 2010, em grande maioria ainda disponíveis para

compra e/ou existentes em bibliotecas escolares ou públicas. Para tal análise, foram escolhidas dezessete obras, das quais nove títulos apresentam pessoas com deficiência física motora, em cadeira de rodas ou com baixa mobilidade, e oito títulos cujas temáticas focalizam pessoas cegas ou com baixa visão.

Já na seção seguinte, apresentamos cinco obras, algumas de edição mais recente, que, dadas suas qualidades e características, apresentam possibilidades de trabalho com crianças pequenas, da Educação Infantil, e abarcam personagens com deficiências variadas.

2.2 Narrando a pessoa com deficiência nos livros de literatura infantil: obras com interpretações múltiplas

De modo geral, pode-se agrupar os livros infantis que abordam a deficiência em dois grandes grupos: de um lado, um grupo numericamente muito expressivo de obras que tendem a apresentar narrativas construídas de forma linear e com intuito pedagógico evidente. Essas obras acabam sucumbindo a uma espécie de esquema narrativo simplificado e um tanto previsível, apresentando, nos desfechos, soluções harmônicas para os conflitos advindos da deficiência, sendo que tais soluções são invariavelmente balizadas por uma adesão explícita a políticas multiculturalistas e de inclusão.

Por outro lado, algumas obras – em menor número – revelam um investimento estético e poético cuidadoso na construção da linguagem verbal e imagética e, dessa forma, fogem de esquemas e fórmulas narrativas previsíveis, bem como de efeitos pré-fabricados pelas imagens (sobre o conceito de “efeito pré-fabricado” por imagens de livros infantis, ver Kirchof e Silveira, 2010). A leitura ou a escuta/visualização de tais livros pode levar a criança a uma experiência interpretativa ampla e menos diretiva, uma vez que os significados possíveis das imagens e da narrativa não são dados como evidentes, mas passam a ser construídos, de maneira singular, por cada leitor.

Como exemplo, trazemos o livro *O menino e a foca*, de Michael Foreman, que constrói uma narrativa, de forte apelo lírico, na perspectiva de um menino com paraplegia. A história inicia com o encontro do menino e de seu avô com uma foca que acabara de dar à luz um filhote, quando eles passeavam em uma praia rochosa em busca de mariscos. O desenvolvimento da história – cujas ilustrações de grande apreço estético complementam a leitura, sugerindo uma atmosfera de amplidão e contato com a natureza – segue os encontros e desencontros do menino com a foca e seu filhote ao longo das quatro estações do ano. E, ao final da narrativa, há uma alusão à morte do avô: “Quando a primavera trouxe de novo as flores silvestres aos penhascos, trouxe também o menino, mas não o avô. O menino e seus amigos se aventuraram até bem longe pelos penhascos, mas não acharam nenhum sinal de focas” (Foreman, 2002, p. 33).

Diferentemente dos livros com um explícito intuito pedagógico – que vamos analisar na próxima seção –, em *O menino e a foca* não é a deficiência que desencadeia as ações narrativas, mas, sim,

a passagem do tempo, marcada pelas estações do ano, conforme as quais estão divididos os capítulos do livro. A paraplegia do protagonista não é mencionada no texto verbal e, sim, é sugerida apenas nas ilustrações.

O livro negro das cores, de Menena Cottin e Rosana Faria, é outro exemplo que foge de esquemas preconcebidos e de intenções declaradamente pedagógicas ao abordar a deficiência. Assim como em *O menino e a foca* a paraplegia não constitui o conflito que desencadeia as ações centrais do enredo, nessa obra também não é a cegueira que desencadeia as ações narrativas, mas sim a tentativa de definir as cores por associações sinestésicas. Não existe qualquer enunciado explícito, no texto verbal, ou qualquer traço ilustrativo, no texto não verbal, informando ao leitor que Tomás, o protagonista, é cego. Essa temática é implicada ou insinuada, de forma sutil, quando o narrador afirma, no início da história, que, “segundo Tomás, o amarelo tem gostinho de mostarda, mas é macio como as penas dos pintinhos” (Cottin e Faria, 2006, p. 5).

Outros elementos estéticos e de endereçamento no livro também contribuem para que o leitor relacione a história com a temática da cegueira. Nesse sentido, há *topics* – elementos metatextuais que orientam as direções interpretativas adotadas pelo leitor (Eco, 1986, p. 71) – utilizados para chamar atenção para o tema abordado. Um deles é o predomínio da cor preta em todas as páginas do livro e a própria construção da definição das cores por meio de sensações e analogias. Por fim, existem alguns elementos de endereçamento que reforçam a temática, dentre os quais a escrita em braile em todas as páginas, as imagens em relevo acetinado e o abecedário braile ao fim do livro. Vale destacar, então, que mesmo crianças pequenas que não tenham acesso ao texto escrito (pela leitura de mediadores, por exemplo) podem usufruir da experiência de vivências táteis pelas páginas da obra – tomando contato com os desenhos em relevo e com o braile.

Dessa forma, ao abordar a questão da deficiência na infância – tanto a paraplegia quanto a cegueira –, os autores de *O menino e a foca* e *O livro negro das cores* contornaram respostas preconcebidas ou discursos cristalizados sobre essa temática, deixando ao próprio leitor a busca de conexões entre o fato de os protagonistas serem pessoas com deficiências e as ações narrativas em que estão envolvidos. Nesse sentido, a interpretação não é prevista, nesses livros, como um convite para que o leitor decifre e aceite mensagens prontas ligadas a políticas específicas de inclusão. Antes, o que ocorre é uma abertura ao leitor para que ele reflita sobre diferentes possibilidades de interpretação das imagens e dos textos associados à temática da deficiência.

2.3 Narrando a pessoa com deficiência nos livros de literatura infantil: obras com acento pedagógico

A maioria dos livros infantis produzidos em torno do tema da deficiência – física ou visual –, contudo, não prevê muitas possibilidades interpretativas, mas direciona o olhar do leitor para uma mensagem que parece se repetir *ad infinitum*: a diferença/deficiência não é um empecilho para a felicidade.

A estrutura narrativa dessas obras é muito semelhante. Geralmente, elas são construídas em um esquema quinário simples e linear, no qual há uma situação inicial, um conflito ou perturbação, um desenvolvimento das consequências desse conflito, um desfecho – em que o conflito pode ter

uma solução positiva ou negativa –, e uma situação final – algo narrado após a apresentação da solução do conflito. Como não poderia deixar de ser, a temática da deficiência (física ou visual), nos livros aqui analisados, integra-se ao próprio conflito narrativo. Uma rápida vista de olhos aos títulos das obras comprova essa focalização, na medida em que, majoritariamente, os autores já buscam, nos próprios títulos, evidenciar a temática abordada, por exemplo: *Olhos de ver*, de Tatiana Belinky; *Rodrigo enxerga tudo*, de Markiano Charan Filho; *Dorina viu*, de Cláudia Cotes; *Nós, os cegos, enxergamos longe*, de Franz-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus; *Vendo sem enxergar*, de Mauricio de Sousa (no caso dos livros que tematizam as pessoas cegas); e *Rodas, pra que te quero*, de Angela Carneiro e Marcela Cálam; *Meus pés são a cadeira de rodas*, de Franz-Joseph Huainigg e Verena Ballhaus (no caso de livros que tematizam pessoas com deficiência física motora).

Nesse ponto, é interessante recuperar um dado do estudo realizado por Alessandra Santana Soares e Barros, em que a autora analisou livros infantis com a temática da deficiência publicados no Brasil entre 1972 e 2012. Ao constatar que a “deficiência física mantém-se como a condição majoritariamente retratada nos livros infantis e juvenis brasileiros das últimas quatro décadas” (2015, p. 171), Soares e Barros aponta como motivação o fato de os autores lançarem mão repetidamente da imagem da cadeira de rodas para marcarem a existência de personagens com deficiência motora. Conforme a autora, a “necessidade das crianças pequenas de identificar concretamente a deficiência pode ajudar a justificar essa super-representação da deficiência física na literatura infantojuvenil” (p. 174).

Voltando aos livros com acento pedagógico sob análise, observa-se que, se a temática da deficiência está no centro do conflito narrativo, o desenvolvimento da obra geralmente apresenta, como principais consequências desse conflito, as angústias geradas e as dificuldades experimentadas pelos protagonistas (detalhadamente descritas ou apenas aludidas), que podem ser motivadas pela falta de rampas em locais públicos; pela dificuldade de ler e escrever de forma convencional, em especial no ambiente escolar regular; pelo modo estranho como são tratados por pessoas sem deficiência; pelo desejo de realizar atividades de mais difícil execução para uma pessoa com deficiência física ou visual, principalmente jogos e brincadeiras com os demais colegas de escola etc.

Um dos fatos que mais chamam atenção nessas obras, contudo, é o tipo de desfecho, predominantemente positivo e harmônico, caracterizando o universo da criança com deficiência como alegre, feliz e pacificado. Em grande parte dos livros, as angústias do conflito – sempre derivado da deficiência – são superadas por meio de algum elemento compensatório: se a personagem não pode se locomover como os demais, possui outras habilidades bem desenvolvidas, como inteligência, dedicação ao estudo ou esportividade, o que acaba gerando uma espécie de **retórica da compensação**. Se o protagonista é cego, pode ser caracterizado como muito divertido, muito inteligente ou – e este é um *topos* constante – tem muito mais conhecimento sobre múltiplos aspectos do mundo do que as demais personagens sem deficiência visual e com a mesma idade.

Em algumas histórias, as próprias muletas e a cadeira de rodas ou a bengala e o alfabeto braile funcionam como o elemento da compensação, apresentados como suficientes (ou quase) para amenizar os eventuais efeitos negativos da deficiência. Além disso, geralmente, na situação final, na voz e perspectiva do narrador, são inseridas assertivas em favor de políticas de inclusão, diversidade

e aceitação das diferenças. Trata-se de uma evidente manifestação do capacitismo, demonstrada pela necessidade de “neutralizar a falta” pela contrapartida da presença de outras qualidades.

Em termos de composição, as obras aqui analisadas precisam encontrar uma forma de solucionar o seguinte dilema: de um lado, o imperativo de construir protagonistas nos moldes tradicionais de histórias infantis, caracterizados positivamente, já que devem transpor todos os conflitos apresentados no decorrer do enredo; de outro lado, porém, o protagonista com deficiência já estaria marcado, *a priori*, por um traço incomum em personagens-heróis de histórias tradicionais: “um obstáculo em princípio intransponível”, uma vez que habita um corpo marcado pela “falta, carência ou impossibilidade” (Silva, 2006, p. 426). O dilema que se coloca, portanto, para esses autores, é: como construir um herói capaz de superar a própria deficiência? Entretanto, em uma visão não capacitista, o dilema poderia ser outro: como construir um herói com deficiência cujo protagonismo não provenha da própria deficiência?

A principal estratégia discursiva empregada para lidar com o primeiro dilema – que, em princípio, seria de caráter composicional, mas, efetivamente, está relacionado com o próprio funcionamento da sociedade – consiste no apagamento (ou minimização) das possíveis consequências advindas da diferença abordada e sua respectiva superação por meio de atitudes ou acontecimentos compensatórios. Dessa forma, aquilo que seria visto como desvantagem (as consequências da deficiência) pode ser transformado em vantagem (a superação).

Um exemplo de obra em que percebemos a presença da retórica compensatória é *Rodrigo enxerga tudo*, em que temos um narrador criança que apresenta o seu amigo cego, e este dá detalhadas lições de como vê “as coisas de um outro modo” (2011, p. 9) e de como resolve os vários problemas de seu cotidiano. Trata-se da obra com maior número de referências a detalhes concretos da vivência cotidiana da pessoa com deficiência visual em cidades brasileiras e apresenta um autêntico herói: ativo, eloquente, mobilizador e consciente.

Aliás, em várias obras, observa-se a ênfase na amizade e na integração das personagens cegas infantis em seus grupos etários, de videntes. Em *Cocoricó: um amigo especial*, de Cristiane Pederiva, vemos a amizade entre Júlio e Mauro, este, um menino cego que é convidado para visitar a Fazenda Cocoricó, onde ele se integra com facilidade às brincadeiras do grupo já consolidado. Na obra, a compensação está menos evidente do que a facilidade gerada pela integração do menino cego no grupo de brincadeiras e sua possibilidade de “ensinar”. Assim, após um dia de brincadeiras, Júlio escreve em seu diário: “Sabe, diário, é tão legal o jeito do Mauro escrever! Ele vai fazendo furinhos no papel. [...] A gente brinca muito e eu aprendo várias coisas com ele. Aprendi até a escrever meu nome em Braille, a escrita dos cegos” (2006, p. 12).

Vendo sem enxergar, de autoria do conhecido autor e quadrinista Mauricio de Sousa, de certa maneira aprofunda o *topos* do menino cego que percebe e capta muito mais do mundo ao seu redor do que os meninos videntes e, assim, se dedica a explicar a sua “visão”, provocando espanto no interlocutor. Tônico, o menino cego, acompanhado pelo amigo, vai descrevendo o que vê enquanto caminha: “O Sol ainda está forte... mas a luz dele já está meio amarelada. Daqui a pouco, no fim da tarde, fica mais amarelo. [...] Tem uma estrada, lá longe, com caminhões e automóveis passando. Mas tem, também, um avião, bem no alto. Quase não dá pra você ver”. O amigo, em certo momento, questiona: “E como você sabe tudo isso se é cego, Tônico?” E Tônico responde: “Sei muito mais, Zé.

Nem dá tempo de falar tudo o que vou percebendo. Mas... só pra explicar um pouco... Sei que o céu está azul porque senti o Sol forte quase todo o tempo no meu rosto” (2009, p. 20). E seguem outras lições diversificadas, que transformam o menino cego no professor do menino que enxerga. Registre-se que a alusão a essas outras “leituras” do ambiente pelo protagonista cego, diversas das dos eventuais leitores videntes, pode constituir importante elemento de interesse para esses últimos, inclusive as crianças pequenas, entre 4 e 6 anos de idade.

Já *Dorina viu* traz uma versão para crianças da história da vida de uma conhecida e atuante professora cega brasileira, Dorina de Gouvêa Nowill (1919-2010), que, a partir de sua própria experiência, dedicou sua vida a atividades e projetos para possibilitar aos cegos uma vida digna, com amplo acesso a bens culturais. Novamente, a compensação da perda, mencionada no episódio em que “um dia, Dorina acordou e não viu mais nada! Seu mundo ficou escuro...”, se concentra na descrição de “outras formas de visão”: “A menina descobriu que os dedos também veem e que podemos ler o mundo com eles. [...] Então ela percebeu que os dedinhos enxergam mais do que os olhos, sabe por quê? Porque com eles a gente pode sentir” (2006, p. 10).

Em *Nós, os cegos, enxergamos longe*, o protagonista cego – um raro personagem adulto cego nas obras infantis sobre o tema – é um autêntico herói acompanhado por uma cadela-guia. Em uma época de grandes compras e movimento na cidade, encontra uma menininha perdida, chorando, e, depois de várias peripécias – durante as quais tem oportunidade de ensinar à garotinha muitas coisas sobre sua forma de “enxergar” e agir no cotidiano –, consegue devolvê-la a seus pais.

Há obras, entretanto, que fogem à utilização do esquema compensatório. Esse é o caso de *O perfume do mar*, de Jonas Ribeiro e Mateus Rios, dirigido a crianças leitoras mais maduras, dada a extensão do texto verbal. O texto abrange três vozes: a de Toninho, o menino protagonista cego, falando principalmente de seus sentimentos, de sua relação com as pessoas e de outras experiências importantes, como conhecer o mar; a voz da mãe, falando sobre a “criação” do filho; e a voz do pai, que fala principalmente sobre a relação de amizade entre pai e filho. O livro, portanto, foge ao padrão da lógica compensatória de apresentação dos protagonistas com deficiência e focaliza principalmente o relacionamento do menino cego com a família, sem abordar as questões de enfrentamento social mais amplas e sem atribuir ao menino cego poderes extraordinários.

Quando nos voltamos às obras que focalizam as pessoas com deficiência física, vemos que, em *Júlia e seus amigos*, escrito por Lia Crespo e ilustrado por Murilo, por exemplo, a personagem com paraplegia é caracterizada desde o início como uma grande leitora: “Adorava ganhar livros de presente e imaginar o mundo das histórias que lia. Quando encontrava uma palavra que não conhecia, Júlia olhava logo no dicionário para descobrir o que queria dizer” (2011, p. 7). A paraplegia da personagem é como que compensada por sua intelectualidade. É importante sublinhar que, na escola, é justamente por sua inteligência e esperteza que Júlia consegue conquistar a amizade da turma.

A maneira como o apagamento das consequências advindas da condição de paraplegia e cegueira é sistematicamente praticado nas narrativas gera algo que já denominamos de retórica da compensação: a cada limitação motivada pela deficiência, enfatizam-se qualidades positivas das personagens com deficiência – que podem ser físicas, morais e intelectuais – ou acontecimentos positivos, que lhes permitem superar a limitação de forma extremamente simples, tornando possível a manutenção de um mundo feliz e totalmente idealizado. Em termos de enredo, essa

superação se dá por meio da articulação entre o conflito – na maioria das obras, advindo da deficiência – e o desfecho – frequentemente alguma forma de superação do que se consideram suas consequências nefastas.

Em *Júlia e seus amigos*, o conflito se caracteriza pela inserção de Júlia, a personagem principal, cadeirante, em uma escola regular que frequentará pela primeira vez. As consequências da perturbação narrativa iniciam já com a ansiedade da personagem sobre sua aceitação, com a existência de uma rampa inadequada na escola, com sua tentativa de sair para o recreio e, até mesmo, com um tombo. A superação, por sua vez, ocorre quando todos os colegas – sensibilizados pela queda – passam a ajudá-la na locomoção, o que propicia o início de sua socialização. Em poucos termos, os colegas não se aproximavam de Júlia apenas porque não sabiam como fazê-lo, e o tombo da menina, algo negativo, serviu para uni-los, o que foi uma consequência positiva.

Em *Meus pés são a cadeira de rodas*, o principal conflito ocorre no dia em que Maria, a personagem cadeirante, sai pela primeira vez para fazer compras. Além dos empecilhos físicos, como a ausência de rampas, o que realmente incomoda a personagem é a reação das demais pessoas, que, por um lado, não param de observá-la, e, por outro, procuram realizar todas as tarefas por ela. Essas atitudes fazem com que Maria se sinta mal, pois quer ser como qualquer outra pessoa. O conflito é resolvido, então, quando ela faz amizade com Jonas, um menino gordo, que também se sente discriminado: “Mas você usa uma cadeira de rodas. E eu sou mais gordo que os outros. Você e eu temos algo especial” (2008, p. 26). A compensação da deficiência ocorre, nessa história, por meio da conquista de uma nova amizade – não por coincidência, a amizade com uma personagem também marcada por uma diferença.

Em *O muro*, escrito por Júlio Emílio Braz e com ilustrações de Ricardo Girotto, livro narrado em primeira pessoa, o protagonista apresenta uma visão um tanto melancólica, motivada pela angústia gerada pela compreensão de sua cadeira de rodas (aqui, mais uma vez, uma metonímia da condição de deficiência) como um limite (figurativizado pela metáfora do muro, presente no próprio título). No entanto, a superação, nessa narrativa, é psicológica, marcada pela mudança de atitude por parte do narrador-protagonista: em vez de cultivar a autopiedade, ele passa a enfrentar heroicamente o muro, o que lhe traz um novo estado de espírito. Resumindo, a superação ocorre pela atitude corajosa da personagem em enfrentar sua própria condição, buscando novos horizontes e alterando seu estado de ânimo melancólico para um estado mais otimista. Aliás, o enfrentamento da própria condição também é a superação do conflito narrativo em *Dorina viu*, em que a personagem, após tornar-se cega, descobre as possibilidades da “visão dos dedos”.

No livro *Dognaldo e sua nova situação*, de Márcia Honora, a personagem principal, Dognaldo, é um cãozinho muito feliz que vive em um mundo perfeito chamado *Doglândia*. O conflito da narrativa se dá quando Dognaldo sofre um atropelamento na rua e vai para o hospital. Curiosamente, nessa narrativa, a resolução positiva se dá justamente quando se descobre que Dognaldo está paraplégico. A história termina da seguinte forma: “Dognaldo não deixou de fazer o que gostava e continuou a empinar pipas, mas agora sentado na sua cadeira de rodas” (2007, p. 30). Ou seja, o conflito foi resolvido com a cadeira de rodas, e Dognaldo poderá continuar vivendo como se nada tivesse acontecido. É o mesmo tipo de lógica encontrado no livro, da mesma autora, *O problema da centopeia Zilá*. Nessa obra, a deficiência da personagem em uma de suas cem pernas é resolvida

facilmente com a compra de um sapato especial. Daí em diante, a vida de Zilá fica ainda mais colorida, pois, na própria loja em que realiza a compra do sapato especial, já inicia uma paquera com o vendedor, Godofredo.

É importante notar que, em muitos livros, essa retórica da compensação está aliada ao discurso de aceitação e de respeito às diferenças, geralmente apresentado pela voz do narrador. O livro já mencionado *Júlia e seus amigos*, por exemplo, conclui a narrativa com uma espécie de “celebração das diferenças”, com o narrador afirmando que todas as personagens “sabiam que as pessoas são diferentes e que cada um tem um talento especial”. No livro *O campeão*, de Carmen Lucia Campos e Cecília Esteves, esse aspecto também é muito nítido, pois o principal conflito gravita em torno do fato de Danilo, o protagonista, querer brincar de bola, pega-pega e outros jogos infantis, mas não poder fazê-lo por ser paraplégico. No entanto, ele consegue vencer uma corrida quando seus colegas tentam se “equiparar” a ele correndo com os pés tortos. Assim, a diferença foi “superada” quando se estendeu a todas as demais personagens. Veremos, na seção seguinte, como este tópico é retomado em uma obra mais recente, *Somos todos extraordinários*.

No conjunto aqui analisado, *Rodas, pra que te quero* é o livro que apresenta o discurso de aceitação das diferenças de forma mais explícita: a solução do conflito da personagem principal, Tchela, está diluída em todas as etapas do enredo, na medida em que a menina, embora paraplégica, vive uma vida absolutamente normal, sem ser discriminada por nenhum amigo ou familiar e sem sofrer limitações significativas em sua vida cotidiana por não poder andar. Essa estratégia de resolução é explicitada no fim da história, quando a mãe de Tchela conversa com uma professora para conseguir uma vaga em uma escola especial. Quando a professora inicia um “discurso de piedade” ao se referir a Tchela, sua mãe enuncia uma espécie de “discurso da integração”, com tons pedagógicos, no qual afirma que a infelicidade de uma criança pode vir de “abandono”, “maus-tratos”, “desinteresse”, “fome”, mas jamais de uma deficiência, já que “com carinho, brinquedo, amor, comida, qualquer criança é feliz” (Carneiro; Cálamo, 2006, p. 52).

2.4 Outras obras para crianças pequenas

Nesta seção, apresentaremos especificamente cinco obras cuja apreciação e leitura podem ser trabalhadas com alunos da Educação Infantil, em especial as crianças pequenas, da pré-escola.

Em primeiro lugar, citamos a obra *O que aconteceu com você?*, de James Catchpole e ilustrações de Karen George, cujo protagonista é um menino que tem apenas uma perna – informação apresentada, inicialmente, na capa e sugerida pelo título. O livro tem diagramação moderna e dinâmica, com uma articulação variada entre texto (geralmente uma ou duas frases por página) e ilustrações. Toda a obra é organizada em páginas duplas e são utilizados balões de fala, assim como uma variedade de tamanhos de fontes e recursos típicos da linguagem das histórias em quadrinhos. A grande tônica dessa narrativa é o brincar e a imaginação que nele se enraíza. Assim, a obra começa com as afirmações “João estava brincando da sua brincadeira favorita. Havia tubarões. E talvez até crocodilos” (2021, p. 5), enquanto a imagem retrata a situação imaginada pelo protagonista. Ao pé da página dupla, uma afirmação prenuncia o conflito: “Mas crocodilos e tubarões não eram páreo para um pirata

como João”. Então, o conflito narrativo se estabelece nas páginas seguintes, por meio do anúncio: “Tubarões eram moleza. Difícil era conhecer crianças novas”. Efetivamente, a primeira criança que se aproxima exclama: “— Você só tem uma perna!”, ao que João responde “— Arrá. E você acabou de pisar no meu tubarão”. Logo, várias outras crianças vão chegando e fazendo hipóteses infantis sobre a origem da ‘falta da perna de João’, o que parece incomodar o protagonista, até que ele rejeita todas as hipóteses: “— NÃO! — João gritou!”; na página seguinte, vê-se apenas a imagem do rosto de João amuado em primeiro plano. Mas já na página que segue, o menino está brincando novamente e a “Criança Número 1” entra na brincadeira imaginária: “— Ei, aquilo ali é um crocodilo?”. Nas páginas seguintes, todas as crianças entram na brincadeira, a menina e João se apresentam e, depois, todos se sentam para fazer um lanche. Ao final, Simone questiona João se ele se incomoda com a pergunta tantas vezes repetida e ele lhe devolve uma questão: “— Você ainda precisa saber o que aconteceu?”, ao que ela responde: “— Não”.

A obra, pois, parte de uma situação frequente na vida de pessoas com deficiência – a pergunta sobre a origem da deficiência, sem, entretanto, resvalar para explicações pedagógicas ou recomendações formativas ou moralistas. Com economia de palavras – no texto verbal, predominam falas infantis verossímeis – e riqueza de ilustrações, que representam situações reais e situações sugeridas pela imaginação infantil, *O que aconteceu com você?* enfatiza a relevância da brincadeira partilhada no mundo infantil, independentemente das características das crianças (com ou sem deficiência), por meio do enredo, e não por meio de lições e máximas, que corroem o potencial estético e imaginativo das obras.

No mesmo sentido se desdobra a obra *O que tem nesta venda?*, com texto do conhecido poeta Elias José e ilustrações de Rogério Coelho. A obra é composta de estrofes de dois versos – dísticos rimados –, que iniciam com a expressão “Fui à venda comprar...”, e logo em seguida uma tentativa de compras “frustrada” pela falta do item, que é substituído por outro sem qualquer semelhança como “Fui à venda comprar ricota / Como não tinha, comprei torta”; “Fui à venda comprar sapato. / Como não tinha, comprei pato” (2006, p. 8-10). Essa estrutura, então, é repetida por todo o poema. O *nonsense* dessas substituições de intenção de compra, nos versos, aliado à repetição da fórmula e às rimas, impregna a obra de humor e atrai a atenção das crianças. As estrofes são ilustradas com desenhos dinâmicos, variados e caricaturais que representam a compradora como uma menina cadeirante, sorridente e engajada em diversas ações – comendo pé de moleque, fazendo uma bola de chiclete, segurando um papel, guardando dinheiro etc. Ou seja, ao optar por uma personagem com deficiência como protagonista, sem tematizar explicitamente essa diferença, a obra acaba contribuindo para a humanização dessas pessoas, evitando a utilização das tradicionais personagens padrão como a norma: brancos, ouvintes, sem deficiência etc.

Já em *A ideia de Celina*, de Renata Shafe e Ana Corina, novamente se apresenta, agora sob a roupagem de personagens animais (recurso cujo estudo é aprofundado em outro capítulo do presente livro), a história de um “ser vivo” com deficiência. A obra inicia apresentando seu nó narrativo da seguinte forma: “Celina era uma joaninha DIFERENTE. Ao contrário de suas amigas, Celina não podia voar. Mas Celina sonhava em fazer tudo SOZINHA.” (observe que aqui foi mantida, da obra, a escolha tipográfica de maiúsculas e minúsculas). O enredo, a partir da situação deflagrada, se desenvolve apresentando dificuldades e tentativas da joaninha Celina para subir sozinha na árvore. Sucessivamente, as amigas joaninhas, borboletas e abelhas tentam dissuadi-la do intento, mas, inspirada pela observação do trabalho das formigas – e de sua tenacidade – Celina se empenha em sua

tarefa de construir uma escada que lhe possibilite chegar ao topo de uma árvore, o que finalmente consegue, correspondendo, então, às expectativas de seu papel de “heroína”. O projeto gráfico da obra mescla trechos curtos em cada página com ilustrações cuidadosas, nas quais, por exemplo, cores diferentes se conectam com grupos diferentes de insetos. Já o texto verbal também utiliza, como refrão, a repetição de uma quadrinha que sintetiza a obstinação da joaninha e explora dimensões linguísticas que vão além do uso trivial da linguagem, como rimas e sugestão de reprodução do zumbido das abelhas em sua fala (“Celina, trabalhando maizZ do que a gente?”). É preciso assinalar, ainda, a ênfase no esforço individual da protagonista, perceptível no uso reiterado de maiúsculas em SOZINHA.

Enfim, ainda que o enredo da obra seja tributário da vertente da superação, há que se considerar uma ênfase maior não na compensação da “falta” por meio da apresentação de uma outra qualidade individual que a protagonista teria, mas, sim, no investimento da joaninha Celina em sua persistência e independência. Também inexitem as exortações pedagógicas e moralistas ao final, tão comuns nesse grupo de livros.

Outra obra a ser mencionada traz uma história sensível, situada em uma ambientação cotidiana de rua. Trata-se de *Quer ler um livro comigo?*, de Lawrence Schimel e Thiago Lopes, em que a personagem com deficiência é “um senhor muito velho sentado em frente de sua casa” cego (2015, p. 6). O protagonista é o pequeno Antônio, um menino negro (informação trazida apenas nas ilustrações realistas) que, mesmo já sabendo ler sozinho, escolhe um livro e sai nas redondezas “procurando alguém para ler com ele”. Sucessivamente – e o enredo se estrutura de forma cumulativa –, ele pergunta à mãe, ao padeiro, à vendedora da barraca de frutas, ao carteiro, à vendedora da banca de revistas se podem ler para ele, mas ouve de todos a negativa justificada pelo fato de estarem todos muito ocupados. Então, o velho cego, também negro, que estava sentado na rua e que não fora interpelado por Antônio, ao ouvir a reclamação do menino, o chama e, assim, iniciam uma breve conversa, ao final da qual o velho pede: “— O problema é que ninguém tem tempo para mim também. (...) Eu queria perguntar se você pode falar comigo por um tempo. Contar-me uma história.”. E o desfecho da história traz uma reversão de expectativa: “Muito feliz, Antônio abriu o livro na primeira página e começou a ler a história para ele” (2015, p. 27 e 29).

É com delicadeza e simplicidade aparente que a obra tematiza a convivência humana entre os diferentes – o menino vidente e o velho com cegueira – e a possibilidade de interação entre eles. Observe-se, ainda, que as ilustrações realistas e com vários detalhes de um ambiente urbano similar ao de muitos espaços de nosso país trazem uma variedade de personagens – velhas, brancas, negras, gordas, jovens, uniformizadas, com trajes do dia a dia etc. – além de elementos comuns em ruas, propiciando a quem folheia a obra a identificação e o reconhecimento – em um produto cultural – de uma paisagem humana que foge aos estereótipos de princesas de trajes e ornamentos róseos e cintilantes e/ou de super-heróis da indústria cultural ou, mesmo, de personagens infantis quase padronizadas. Vale destacar, ainda, que a obra também escapa da tendência de ensinar ou explicitar quaisquer princípios morais ou de conduta.

A última obra a ser explorada nesta seção, por outro lado, provém justamente do mercado cultural mundial e se materializa em uma adaptação, para crianças pequenas, do *best-seller* global *Extraordinário*, de R. J. Palacio. Ainda que não se trate propriamente de uma história sobre uma pessoa com deficiência, há vários elementos que aproximam a personagem dessa narrativa a pessoas com

deficiência física. Informações constantes nas orelhas do livro dão conta de que a obra original teria vendido mais de 12 milhões de exemplares, com edições em 50 idiomas, além da adaptação de grande sucesso para o cinema. A versão original traz a já bastante conhecida história de um menino que, tendo nascido com uma síndrome genética que provoca uma grave deformidade facial, defronta-se com a necessidade de ir para a escola e, assim, enfrentar os olhares, o estranhamento e as reações dos colegas. A adaptação para crianças se intitula *Somos todos extraordinários* e traz na capa – como a própria autora informa em um paratexto – a imagem já presente na capa do livro original, que apresenta o desenho de um rosto com apenas um olho. Para a autora da obra, essa imagem traduziria “a imaginação de leitores de toda parte”. Efetivamente, é justamente essa imagem que é utilizada em todo o livro, numa espécie de “licença poética” na apresentação da deformidade que marca a personagem como diferente.

A obra é narrada em primeira pessoa pela personagem protagonista e inicia com uma frase ao centro de uma página em branco: “Sei que não sou um garoto comum”. Então, por meio de afirmações curtas, em fonte grande, ilustradas com desenhos que remetem à personagem quase sempre acompanhada de sua cachorrinha, a história se desenvolve pelas reflexões do protagonista que apontam para a rejeição social em função de sua aparência: “Às vezes as pessoas ficam me encarando. Apontam, riem. Até dizem coisas cruéis pelas minhas costas. E eu ouço tudo. Eu fico triste.” (2017, p. 5 e 6). O protagonista, que não recebe nome no livro, ainda relata brincadeiras imaginárias e solitárias (com a cachorrinha...) para, ao final, expressar suas esperanças de aceitação “Eu sei que não posso mudar meu rosto. / Mas talvez, quem sabe / ... as pessoas mudem a forma como me veem... / Porque, se me olharem de outra forma, vão ver que sou extraordinário./ E vão ver que elas também são extraordinárias./ Somos todos extraordinários!” (p. 30-32).

Enfim, o desfecho da obra – dentro da reflexão do protagonista – privilegia tanto a ideia do elemento comum que há entre todas as pessoas (digamos, a humanidade) quanto a necessidade de uma mudança social, da “forma de olhar”. Na afirmação “Somos todos extraordinários!”, há uma tentativa de esvaziar o significado primeiro da palavra que, justamente, pelo amálgama do prefixo “extra” e do adjetivo “ordinário” (dentro da ordem, da normalidade), aponta para o incomum, o atípico, o inusitado. Em uma possível nova leitura de “extraordinário”, no contexto, parece haver a sugestão de que “todos somos extraordinários” porque somos merecedores de admiração, esplêndidos, excelentes.

A obra, com suas ilustrações grandes, coloridas e com traços definidos, aliadas às frases curtas, majoritariamente compostas por um vocabulário simples, pode ensejar um contato produtivo com as crianças pequenas da Educação Infantil, despertando-lhes a curiosidade e possibilitando, inclusive, conversas interessantes em que se dê voz às suas percepções, entendimentos e ideias em relação aos “diferentes”.

2.5 Palavras finais

No percurso que traçamos neste capítulo, procuramos atender ao objetivo inicialmente exposto de trazer elementos relevantes para que professoras e professores escolham, disponibilizem e trabalhem com obras com personagens com deficiência, em especial, mas não exclusivamente, com cegueira e deficiência motora.

Assim, trouxemos o conceito de capacitismo, apontando para o quanto ele está enraizado no tecido social e, em consequência, presente em várias das obras para crianças disponíveis nas salas de aula, nas prateleiras das bibliotecas e nas livrarias a que se tem acesso.

Nas seções 2.2 e 2.3, trouxemos uma análise de obras infantis – algumas com uma exigência de uma competência de compreensão textual mais desenvolvida – em que foi possível detectar duas tendências principais quanto ao tratamento composicional conferido às narrativas infantis sobre a deficiência: por um lado, obras cujos enredos mobilizam o leitor para que interaja com eles de modo a cooperar ativamente com a construção de diferentes interpretações do texto verbal e das imagens. Por outro lado, a maior parte das obras analisadas está imbuída de uma intencionalidade pedagógica bastante explícita, construindo mensagens relativamente simples por meio de esquemas narrativos previsíveis e repetitivos. Muitas dessas obras revelam uma pedagogia segundo a qual é possível ser feliz tendo uma deficiência, se houver determinação para superar os limites impostos por ela. Em especial, nos livros que abordam a pessoa com deficiência visual, a diferença é apresentada como uma fonte de sabedoria que ultrapassa em muito a sabedoria das personagens que veem e lhes é, de forma geral, inacessível.

Essa necessidade de **superação** da diferença, imposta pela retórica da compensação, corre o risco de legitimar a visão da pessoa com deficiência como um ser anormal que é necessário corrigir, sendo que essa “correção” se daria, nas narrativas, por meio do esforço por parte dos protagonistas para superar as limitações impostas pela deficiência. Ou seja, temos aí uma manifestação do próprio capacitismo. Essas narrativas acabam por ensinar que o “diferente com deficiência” é, de certa forma, excepcional na maneira como supera sua condição, em um mundo ficcional onde os preconceitos e as dificuldades são por vezes minimizados e atenuados, quando não deixam, simplesmente, de existir. Já na seção 2.4, apresentamos algumas obras que, mais adequadas para crianças pequenas, procuram fugir desse esquematismo e do tom pedagógico numericamente dominante que abordamos.

Sendo assim, nossa leitura dos livros sobre o tema pretendeu, justamente, contribuir para uma análise mais aguda dessas obras e de outras similares e, como consequência, possibilitar uma seleção mais adequada de títulos e um trabalho mais crítico em relação aos títulos já escolhidos. Observa-se, então, que as obras com maior potência de serem apresentadas para crianças da Educação Infantil são de natureza diversa: há, por exemplo, aquelas que investem na sonoridade das palavras, por meio de rimas e de versos, propiciando justamente a exploração dessa camada sonora de várias formas. Já outras investem na dinamicidade e na expressividade das ilustrações, repletas de detalhes não mencionados na matéria verbal, ou sugestivas em relação aos sonhos e pensamentos das personagens. É na riqueza de cada livro em particular (e falamos das obras que escapam ao pedagogismo direto e ao estabelecimento escancarado de normas de conduta) que a professora e o professor de Educação Infantil poderão encontrar inspiração para conversas abertas e atividades de recriação concreta com elementos importantes do enredo que, de certa forma, possam estender a vivência da leitura para além do momento do primeiro contato com o livro.

Obras infantis analisadas

BRAZ, Julio Emílio. *O muro*. São Paulo: Paulinas, 2003.

CAMPOS, Carmen Lúcia. *O campeão*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CARNEIRO, Angela; CÁLAMO, Marcela. *Rodas, pra que te quero*. São Paulo: Ática, 2006.

- CATCHPOLE, James. *O que aconteceu com você?* Porto Alegre: L&PM, 2022.
- CHARAN FILHO, Markiano. *Rodrigo enxerga tudo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- COTES, Cláudia. *Dorina viu*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- CRESPO, Lia. *Júlia e seus amigos*. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.
- FOREMAN, Michael. *O menino e a foca*. São Paulo: Ática, 2002.
- HONORA, Márcia. *Dognaldo e sua nova situação*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- HONORA, Márcia. *O problema da centopeia Zilá*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- HUAINIGG, Franz-Joseph. *Meus pés são a cadeira de rodas*. São Paulo: Scipione, 2005.
- HUAINIGG, Franz-Joseph. *Nós, os cegos, enxergamos longe*. São Paulo: Scipione, 2005.
- JOSÉ, Elias. *O que tem nesta venda?* São Paulo: Paulus, 2006.
- PALACIO, R. J. *Somos todos extraordinários*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
- PEDERIVA, Cristiane. *Cocoricó. Um amigo especial*. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
- RIBEIRO, Jonas. *O perfume do mar*. São Paulo: Editora Salesiana, 2006.
- SCHIMEL, Lawrence. *Quer ler um livro comigo?* São Paulo: Callis, 2015.
- SHAFE, Renata. *A ideia de Celina*. Curitiba: Editora Lado A, 2022.
- SOUSA, Mauricio de. *Vendo sem enxergar*. São Paulo: Globo, 2009.

Referências bibliográficas

- ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração na literatura infantil contemporânea. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 55, p. 68-74, 2010.
- KIRCHOF, Edgar; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes: a literatura infantil retratando as diferenças. *Anuário de Literatura*, Florianópolis: UFSC, v. 13, n. 2, p. 57-76, 2008.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos: UFSCar, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- ROSA, Mariana; LUIZ, Karla Garcia. *Como educar crianças anticapacitistas* [livro eletrônico]. Florianópolis: Ed. das Autoras, 2023.
- SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Bahia: UEBA, v. 11, n. 33, p. 424-434, set./dez. 2006.
- SOARES e BARROS, Alessandra Santana. Quarenta anos retratando a deficiência – enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Bahia: UFBA, v. 20, n. 60, p. 167-193, jan./mar. 2015.
- SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 49, n. contínuo, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/216832>. Acesso em: 24 jul. 2024.



3.



Os surdos na literatura infantil: alternativas de abordagem e algumas visões infantis sobre personagens surdas

Tradicionalmente, na literatura para crianças não eram abertos espaços para personagens surdas e a abordagem da temática da surdez só começou a proliferar nas últimas décadas, isto é, basicamente, a partir dos anos 2000. Esse aumento da presença de personagens surdas e da temática da surdez, por sua vez, não foi por acaso, pois teve como disparador a ampliação das discussões e lutas da comunidade surda por sua cultura e por seu reconhecimento não mais como um conjunto de “pessoas com deficiência”, mas como sujeitos com marcas culturais distintas e plenas.

3.1 Diferentes visões sobre os surdos: modelo clínico e modelo cultural

Antes de iniciarmos, é preciso lembrar o que se tem identificado como diferentes visões da surdez. De um lado, há uma visão tradicional, identificada como “modelo clínico” de surdez, também chamada “ouvintista” (ou, mesmo, “audismo”, em uma tradução do termo em inglês “*audism*”; a respeito, ver Martins e Klein, 2013). Dentro dessa visão tradicional, os sujeitos surdos (quase sempre nomeados como “deficientes auditivos”) são vistos como pessoas para as quais “faltam” a audição, a fala e, até mesmo, a linguagem, de maneira geral. Logo, nessa linha, a “deficiência” deveria ser corrigida por meio de aparatos médicos e/ou eletrônicos (aparelhos de surdez ou implantes cocleares, por exemplo). Além disso, de acordo com esse modelo, o sujeito surdo deve ser “normalizado” por intermédio da oralização, da leitura labial e da adaptação máxima ao mundo ouvinte, às suas condições e regras.

De outro lado, temos o modelo antropológico (como nomeia Skliar, 1998), que concebe a comunidade surda como um grupo que compartilha uma cultura própria – a cultura surda. Esse modelo é mais recente – expandiu-se, no Brasil, também a partir da década de 2000 – e teve efeitos tanto no plano legal, como a instituição da Lei nº 10.436/2002, que oficializou a Língua Brasileira

de Sinais (Libras), quanto na educação e na própria produção cultural. A publicação, já em 2011, do livro *Cultura surda na contemporaneidade*, organizado por Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein e Lunardi-Lazzarin, que reúne artigos de pesquisadores brasileiros e internacionais focalizando a literatura, o cinema, a internet, o humor, entre outros aspectos da cultura surda, mostrava a riqueza dessa abordagem.

Segundo as organizadoras, a “experiência visual está relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar e de conhecer o mundo” (2011, p. 19). Além disso, elas também afirmam que a cultura surda não é algo “localizado, fechado, demarcado”, mas, sim, “algo híbrido, fronteiro”, considerando que todas as culturas estão envolvidas entre si. Também se costuma apontar a Libras como o principal marcador identitário da cultura surda no Brasil. Nesse quesito, é importante assinalar, face a equívocos frequentes no cotidiano e mesmo na grande mídia, que a Libras consiste em uma língua específica aos surdos brasileiros, assim como em Portugal existe a Língua Gestual Portuguesa, ou seja, diferentes países têm línguas de sinais próprias.

Então, com base em uma ampla pesquisa que coordenaram, Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin mostraram que, na análise de noventa produções editoriais (livros e DVDs) brasileiras, “oficializadas por uma autorização editorial”, tinham verificado “descontinuidades discursivas” (2011, p. 32), nas quais os movimentos surdos, por intermédio de suas lideranças, lutavam por questões relacionadas ao seu reconhecimento político e identitário. Entre os títulos catalogados, evidenciaram-se, ao lado das representações clínicas, também obras com a presença de personagens surdas, intérpretes de língua de sinais, elementos da cultura surda e predominância de aspectos visuais, entre outros, que possibilitavam a produção de outros olhares sobre a surdez.

Um pouco dessas descontinuidades é o que veremos a seguir, fixando-nos, especificamente, nos livros de literatura para crianças.

3.2 Literatura infantil: histórias e personagens surdas

Como as personagens surdas – geralmente crianças surdas – foram e são tratadas nos livros de literatura infantil?

Em um dos primeiros artigos sobre o tema, Silveira relata sua empenhada busca de livros infantis que tematizassem a surdez ou que tivessem protagonistas surdos, disponíveis no mercado brasileiro no fim dos anos 1990. Apenas sete títulos (o último, com data de 1998) foram então localizados, concluindo-se, portanto, que existia uma “escassez da abordagem da temática da surdez ou mesmo da presença de personagens surdas nos enredos” de tais livros (Silveira, 2000, p. 179).

Em algumas das obras encontradas, havia uma preocupação com o ensinamento claro do que seria “ser surdo” – dentro de uma visão clínica. Um exemplo dessa abordagem é a obra *Nem sempre posso ouvir vocês*, de Joy Zelonky, narrativa sobre uma menina surda e sua busca de “normalização” (pelo uso de aparelho auditivo, principalmente) e de integração em uma escola que hoje seria chamada, talvez, de “inclusiva”. Trata-se de uma obra para leitores mais maduros, devido à quantidade de texto, que ainda hoje está presente em bibliotecas de escolas e disponível para compra.

Já em outros livros, a apresentação de uma personagem surda (adulta) tinha um motivo humorístico, para fazer rir do “surdinho”. Relembre-se que a utilização de personagens surdas para produzir um humor fácil, geralmente em decorrência de mal-entendidos de comunicação entre surdos e ouvintes, era tradicional também em mídias diversas, como a televisão, em especial nos programas humorísticos. Em síntese, as representações da cultura surda e da língua de sinais em livros para crianças eram, então, muito raras (décadas de 1980 e 1990) e se alinhavam mais a um intuito “humorístico” ou a uma visão clínica.

Karnopp e Machado (2006), em um estudo bem posterior ao de Silveira, realizaram um extenso levantamento de “materiais produzidos no período de 2000 a 2005, que apresentem a língua de sinais e/ou que abordem temas relacionados aos surdos”, e analisaram, entre outros materiais, um conjunto de sete livros impressos publicados entre 2000 e 2007. Os autores concluíram que esses últimos apresentavam muita variedade quanto aos “objetivos, formas de apresentação e (...) modo como narram os surdos nos enredos apresentados” (2006, p. 2). Nessa análise, os autores mostravam uma novidade, ao afirmar que, em sua maioria, nos livros analisados

o enredo, a trama, a linguagem utilizada, os desenhos e a escrita dos sinais (SW) evidenciam o caminho da autorrepresentação dos surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, legitimando sua língua, suas formas de narrar as histórias, suas formas de existência, suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem (Karnopp e Machado, 2006, p. 8).

É importante registrar que os autores analisaram livros como *Rapunzel Surda*, *Cinderela Surda*, *Patinho Surdo*, *Adão e Eva* – resultados de uma pesquisa desenvolvida por Lodenir Becker Karnopp, Carolina Hessel e Fabiano Rosa –, em que clássicos da literatura para crianças ou histórias tradicionais são adaptados e recontados por autores surdos, que transformam uma ou mais personagens em protagonistas surdos, com todas as mudanças culturais correspondentes. De certa forma, essas obras trazem, de forma implícita ou manifesta, um endereçamento a crianças surdas, sem exclusão das ouvintes. Em *Cinderela Surda*, por exemplo, a protagonista não perde o sapatinho, mas, sim, uma luva, o que remete à importância das mãos na cultura surda, e é por meio da busca da dona da mão em que a luva serviria que se resolve a situação-problema tradicional. Observa-se que todas as obras apresentam ilustrações e texto escrito em português, mas, além disso, também apresentam a inclusão de elementos de Libras, ora por meio de *signwriting* (forma de escrita da língua de sinais, com algumas semelhanças com o desenho e aparência que evoca formas de escrita orientais; em Português, também chamada de escrita da língua de sinais ou, mais comumente, escrita de sinais), ora por meio da representação imagética de alguns sinais importantes na história. Essas representações estão de acordo com a importância central que línguas de sinais têm na cultura surda e na caracterização do “ser surdo”.

Em um estudo posterior, realizado em 2009, Silveira e Mourão analisaram as obras *Família Sol, lá, si* e *O canto de Bento*, de Márcia Honora, publicadas, pela primeira vez, em 2008, como parte integrante de uma coleção de livros da editora Ciranda Cultural que busca abordar as “diferenças”. Para isso, todos os livros da coleção utilizam protagonistas animais infantis, que personificam várias “deficiências”, como cegueira, deficiência motora, síndrome de Down, déficit de atenção etc. Sendo assim, os dois títulos analisados no artigo de Silveira e Mourão trazem histórias com personagens

animais infantis surdas, nas quais a família descobre a diferença/deficiência e procura resolver o “problema”. Entretanto, cada história tem um final diferente. Em *Família Sol, lá, si*, o protagonista elefantinho passa a usar uma prótese auditiva e é encaminhado para uma fonoaudióloga. Durante a narrativa, não há quaisquer elementos da cultura surda, mas, sim, uma visão clínica da surdez, conforme descrevemos anteriormente. Já em *O canto de Bento*, o protagonista, uma coruja, pode aprender uma “língua diferente da língua falada”, em que são usadas “asas falantes”. Os autores do estudo, ao analisar ambos os livros, mencionam que, no livro sobre a personagem Bento, há um paratexto que explica existir o canto dos sinais para “pássaros que não conseguem cantar”. Logo, mais uma vez, pode-se constatar que ambos os protagonistas surdos são apresentados por um viés da falta, da carência e por “não conseguirem” – mesmo no caso em que a língua de sinais é abordada.

Em outro artigo, Silveira, Silveira e Bonin (2011) analisam outras cinco obras de literatura infantil que têm como personagem central uma “criança” (ou “personagem infantil”) surda.

Assim, em *O feijãozinho surdo*, de Liège Gemelli Kuchenbecker, temos a história de um pequeno feijão surdo que nasce em uma família de feijões ouvintes. O pequeno feijão vive uma situação de tristeza e solidão da qual consegue sair graças à súbita ação de uma personagem mágica, que surge abruptamente: uma fada. Mas, além da aquisição da língua de sinais, coloca-se um novo conflito: a qual escola o feijãozinho deve ser enviado? E essa é a questão deixada pela obra.

Já em *A casa amarela*, de Keyla Ferrari, estamos frente a uma obra de recursos escassos de composição textual e imagética, na qual se narra a história de um menino chamado Cauã, sublinhando suas carências – “Ele vive num mundo *sem* som, e, neste mundo de silêncio, muitas dificuldades precisam ser superadas” (2008, p. 4, grifo nosso). Narra-se a sua redenção, tanto pela aprendizagem da língua de sinais quanto pela profusão de amigos, pelas novas aprendizagens e oportunidades. O livro parece centralizar seus esforços em ensinar – possivelmente a educadores – soluções institucionais, sociais e escolares para a inclusão social de uma personagem surda, pouco investindo em recursos estéticos e lúdicos que capturem e encantem o pequeno leitor.

Em *Óculos de ouvido*, escrito por Liana Salmeron Botelho de Paula e ilustrado por Juliane Assis, vemos um maior volume de texto e evidente intenção de esclarecimentos sobre o tema. A obra narra a história de um menino surdo desde seu nascimento, a realização do teste da orelhinha e a comprovação de sua surdez, focalizando as condutas da família, de médicos, terapeutas, fonoaudiólogos, professores etc. em relação à “superação da deficiência”. A narração é feita pelo protagonista, em primeira pessoa, que esclarece e informa aos leitores, inicialmente, sobre a sua protetização (a prótese é chamada “óculos de ouvido”) e a sua terapia de fala, para, posteriormente, fazer referência à comunicação por Libras e à sua inserção em uma escola inclusiva.

Outro livro analisado – também com maior volume textual e bastante complexidade na composição narrativa – é *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*, de Maria A. Amin de Oliveira e Maria Lúcia Mansur Bomfim de Oliveira. O conflito narrativo, já sugerido pelo título, advém do enigma que se coloca para uma menina surda que, pequena, não sabe que mistério têm as bocas “mexedeiras”, as quais fazem as pessoas se comunicarem, enquanto ela, ao mexer a boca, não obtém os mesmos resultados. Várias tentativas são realizadas pela protagonista para resolução do mistério até que ele é decifrado pelo contato que ela estabelece com outras personagens surdas e, então, ocorre uma série de ações que são descritas e englobadas pelo título “Descobrimo o mundo das mãos” (2008, p. 21).

Se os três últimos livros citados podem ser entendidos como exigindo leitores com maior competência leitora (e de audição de histórias), o próximo pode constituir uma aproximação lúdica ao mundo dos surdos para crianças maiores da Educação Infantil. Trata-se de *Mãos tagarelas, bocas sorridentes*, de Jonas Ribeiro com ilustrações de Érika Ferreira, obra com pouco texto e grandes ilustrações, em que se faz, basicamente, uma apresentação poética e otimista de uma família de surdos. Não há propriamente uma história desenvolvida, mas há a descrição do núcleo familiar em que “Maria nasceu usando a boca para sorrir e as mãos para falar.”, assim como seu irmão José. Alguma tensão narrativa se estabelece quando o texto enuncia: “Maria, José e seus pais guardam um lindo segredo. Quer saber qual é?”; à pergunta, sucede a resposta: “Quando eles falam, suas mãos viram dançarinas. E nessa dança, nesse espetáculo maravilhoso, as mãos comunicam todos os pensamentos, todas as emoções e todos os detalhes.”. O autor faz uso de uma metáfora ao mencionar “uma música no ar, sempre nova, bonita e deliciosa”, que “o gato e os vizinhos não conseguem sentir” (2020, p. 4-9), em uma possível alusão ao ritmo e ao movimento das mãos dançarinas. Nas ilustrações dinâmicas, com variedade de planos e enquadramentos, veem-se personagens sinalizando e há a reprodução destacada, em pequenas imagens, de alguns sinais de Libras utilizados nas cenas.

Apesar da visão celebratória e pacificadora da cultura surda e da língua dos sinais, sublinhada pelo uso de adjetivos avaliativos constantes – “bonita”, “deliciosa”, “lindo”, “maravilhoso” –, a obra tem qualidades que a tornam apreciável no mundo infantil povoado por crianças surdas e ouvintes.

As autoras do estudo que analisou as últimas cinco obras, todas com primeira edição entre 2008 e 2009, observam que, nelas, há menção à língua de sinais (Libras, no caso brasileiro) de um ponto de vista positivo, considerando sua importância e centralidade em uma concepção de cultura surda (Silveira, Silveira e Bonin, 2011). Entretanto, algumas delas não escapam a alguns equívocos, como a quase identificação feita entre os sinais de Libras e o alfabeto digital – sugerindo que os sinais são “soletrações” de palavras. Parece que essa confusão é uma tendência bastante geral até mesmo no contexto social mais amplo. Silveira (2011, p. 14), ao examinar capas de livros relativos à surdez e ao mundo surdo, observou que

nas capas dos livros exemplificados [...] nove delas possuem fotos e desenhos com o alfabeto manual, e isso mostra a ideia da língua de sinais como vinculada à gramática sequencial, de tradução de letra por letra, palavra por palavra das línguas orais para a língua de sinais. De forma geral as pessoas pensam que o alfabeto manual é a representação da língua de sinais.

Observa-se, ainda, que *O feijãozinho surdo*, *A casa amarela*, *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*, *Óculos de ouvido* e *Mãos tagarelas, bocas sorridentes* são obras com consistência e com qualidade estética e editorial (projeto gráfico, texto e ilustrações) muito diversas. Diferentes também são as exigências em relação ao destinatário, principalmente em função da complexidade e da extensão do texto verbal.

Além de todos os livros acima citados e analisados, que trazem como protagonistas crianças surdas, mais quatro obras, antes não mencionadas, vão ser brevemente abordadas aqui.

Denomina-se a primeira *Mingau e o pinheiro torto*, de autoria de Telma Guimarães de Castro Andrade, que faz parte do projeto Compartilhar, da Editora do Brasil. No livro, temos uma história

narrada em primeira pessoa por um menino surdo, chamado André, que focalizará sua amizade com um agitado gatinho de três patas – o que passa a ideia de uma afinidade especial entre o menino surdo e o gato a quem falta uma pata.

Há, nessa história uma valorização da língua de sinais, apesar de o texto apresentar dois problemas: a nomeação de língua de sinais como “linguagem de sinais” e a representação de diálogos em que o narrador, o menino surdo, se comunica com seus interlocutores por meio de frases sinalizadas, palavra por palavra, com alfabeto manual, e não com os sinais pertencentes às línguas de sinais. Assim, na página 7 da obra, o menino responde a seus pais com a seguinte frase: “Claro! Eu sou surdo e vocês não me devolveram!”, toda ela desenhada em alfabeto manual, com um sinal por letra, o que não corresponde a uma comunicação fluente em Libras.

Também algumas passagens de *Mingau e o pinheiro torto* reforçam uma visão da surdez como deficiência, como condição que é sempre avaliada em relação à norma ouvinte, em uma visão ouvintista. Assim, na primeira página do texto, o narrador-personagem, ao se apresentar, diz: “Tenho vários amigos. Alguns são como eu, mas a maioria ouve tudo. Posso dizer que também ouço. Sabe como? Ouço com o corpo as palavras da minha mãe, o que diz meu pai e até os animais”.

Além disso, a própria personagem produz uma fala compensatória: “(...) eu não sei ler boca de gato, mas acho que o fato de não ouvir me deixa mais sensível para as coisas que acontecem à minha volta” (2006, p. 6). Aliás, o próprio desenrolar do enredo, em que o menino surdo e seu gato de três pernas protegem a si mesmos e a outras crianças de um ladrão que invade o quintal da casa onde estão, parece confirmar essa tendência compensatória – que já abordamos no capítulo 2 –, segundo a qual personagens com deficiência deveriam ter virtudes ou poderes extraordinários.

Outro livro que cabe ser mencionado tem por título *O silêncio de Júlia*, por Pierre Coran e Mélanie Florian, e foi publicado, pela primeira vez, em 2011. Em primeiro lugar, é preciso chamar atenção para a escolha da palavra “silêncio” no título (que já apareceu em muitos títulos de filmes com personagens surdas) e para a ênfase na questão do uso dos instrumentos musicais, que serviriam como ponte para a amizade entre a personagem Júlia, a menina surda, e André, o menino ouvinte. Também se deve ressaltar que, dentro de uma abordagem em que se pretende respeitar a cultura surda, as personagens se comunicam em “linguagem de sinais”, e não em língua de sinais, como seria adequado. Também é bastante incomum o recurso a questões de produção e audição musical dentro do contexto da cultura surda; nesse sentido, é interessante observar a insistência do narrador nas sensações da personagem em relação ao som do tambor.

Já em *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*, de Cristina Klein, também de 2011, temos uma personagem animal, a ovelha, que é surda. Apesar do título, que valoriza a língua de sinais, verifica-se, inicialmente, a presença de marcadores de uma visão clínica de surdez. Isso pode ser percebido em diversos momentos da obra, como na representação da ovelhinha com um aparelho no ouvido; na placa da escola à qual Clara é levada, que tem a inscrição “Instituto Ovelha – aprendizado para portadores de deficiência auditiva”; e também no trecho, com uma função evidentemente pedagógica, em que o narrador informa: “E mesmo sendo tão diferentes por fora [as ovelhinhas que frequentavam a escola], todas tinham uma coisa em comum. É que elas não podiam ouvir ou então ouviam muito pouquinho”. Em outra passagem, enfatiza-se a falta: “Até as ovelhinhas da vizinhança que ouviam bem vinham brincar com Clara. Muitas brincadeiras podem ser feitas sem falar” (2011, p. 14-16).

Além desses pontos, o final da narração também está alinhado à visão celebratória e sentimental em relação às pessoas com deficiência e ao papel frequentemente bondoso atribuído às professoras: “Tia Lu chorou de emoção e pensou: ‘Essa ovelhinha inteligente e querida vai longe’”. Por ser um livro de grandes dimensões, com cores chamativas e papel resistente, é possível que a obra tenha ampla penetração nas escolas. Entretanto, é preciso reconhecer seu viés claramente pedagógico e formativo.

Outra obra que deve ser citada e teve primeira edição publicada em 2012 é *Aninha, me conta uma história?*, de Hermes Bernardi Jr., que apresenta edição em braile e fonte ampliada do texto em Língua Portuguesa, possivelmente em função de ser editada pela Fundação Dorina Nowill para Cegos. Com texto em primeira pessoa, o narrador – que, pelas ilustrações e pelo desenrolar da narrativa, sabemos que é um colega em férias – faz uma espécie de apresentação positiva de Aninha, uma menina surda, por meio das suas memórias.

A atenção, a vivacidade e a expressividade de Aninha, assim como seu domínio de Libras são pontuados pelo narrador, ainda que, com frequência, a narrativa incorra no equívoco de registrar que as “palavras, até as mais difíceis” são “ditas” em Libras com o uso do alfabeto manual. Por outro lado, o narrador, menino ouvinte, usa uma forma poética de se referir à língua de sinais, ao relembrar os bons momentos infantis vividos com a amiga. Ao final, situando a narrativa na contemporaneidade, ele se lembra de que, pela internet, pode se comunicar com Aninha se ela estiver *on-line*, já que ele também tinha aprendido a “falar com as mãos”.

A narrativa se beneficia de um bem-sucedido projeto gráfico, com ilustrações de colorido vibrante que enriquecem o texto verbal, às vezes de forma metafórica, às vezes com intenções de representação mais literal. Valorizam-se, por meio de interessantes imagens em composições originais, a visualidade, as dúvidas, o dinamismo e as características da protagonista surda.

Não deixa de chamar atenção, por outro lado, a extensão do paratexto logo após o final da narrativa e com fonte também aumentada, iniciado por um apelo: “Olá, amiguinhos”. No total, são oito páginas paratextuais (considerar que a narrativa literária tem 26 páginas), nas quais se explica a história, se ensina sobre Libras e são dados conselhos sobre como se comunicar com “deficientes auditivos”. De certa maneira, a relevância dada ao paratexto pedagógico parece indicar que se duvida da eficácia do texto literário em criar uma atmosfera de curiosidade e encantamento (já que seria preciso “explicá-lo”).

É importante, neste momento, relembrar as conclusões da pesquisadora portuguesa Marta Morgado (2013, p. 336), que, após extensa pesquisa e análise dos livros infantis para surdos nas mais importantes editoras e livrarias do mundo (e é importante relembrar que esses livros também são oferecidos às crianças ouvintes), conclui

a imagem que [a literatura infantil] mostra sobre a comunidade surda, na sua maioria, é negativa. Ao analisar os livros com maior atenção, verifica-se que a maioria é dedicada às dificuldades dos surdos, como “o surdo não consegue ouvir e precisa de ajuda”, “eu ajudo o meu irmão porque não ouve”, ou “eu preciso de prótese para poder viver melhor” e “o meu amigo surdo não tem próteses auditivas e tem dificuldades em comunicar”.

Em que medida essa tendência dominante na literatura mundial sobre surdos para crianças ainda prevalece nos livros de autores brasileiros é uma questão cuja resposta pode ser esboçada com base nas análises que aqui conduzimos.

3.3 Outras obras que enfatizam a cultura surda

Nesta seção, nos deteremos em duas obras, diferentes entre si, que, a nosso ver, merecem um exame mais acurado, na dimensão de uma possível aproximação a crianças pequenas da pré-escola.

A primeira delas se denomina *Tibi e Joca* e, publicada em 2001, é, provavelmente, a obra infantil sobre o tema da surdez mais conhecida no Brasil. Com texto de Cláudia Bisol, ilustrações de Marco Cena e participação de Tibiriçá Manieri, o livro tem características bem peculiares. Já no paratexto de introdução, há algumas pistas sobre o tema tratado na obra: “Esta história de um menino surdo é parecida com a de muitas outras crianças que nasceram ou ficaram surdas. Dúvidas, desespero, culpa, acusações, sofrem os pais. Solidão, um imenso sem-sentido, um mundo que teima em não se organizar, sofre a criança”. Há também uma frase do paratexto da quarta capa que define para quem a obra é endereçada: “Este livro pode ser facilmente compreendido por crianças surdas e ouvintes”.

O objetivo do livro de chegar, ao mesmo tempo, a crianças ouvintes e surdas, fica claro pela opção de tecer uma narrativa predominantemente visual, com poucas palavras que funcionam como “legendas”, as quais ora definem ou descrevem acontecimentos, ora sintetizam a fala de uma das personagens, ora descrevem sentimentos e sensações, ora, ainda, inexistem – quando a sequência de imagens dispensa comentário ou elucidação.

O enredo poderia ser assim resumido: um casal festeja o nascimento do filho e, em seguida, a narrativa apresenta o primeiro aniversário do menino, situação em que, pela indiferença da criança ao barulho ao seu redor, começam a surgir as primeiras pistas de que ele tem “algo de diferente”. Outras situações, como a de um sino tocando ou os pais gritando, sem nenhum sinal de desconforto ou atenção por parte do menino, inquietam os pais. No quadro seguinte, os pais são retratados levando o menino ao hospital e, em seguida, a conversa com o médico, que dá o diagnóstico “Surdo!”.

Nas ilustrações subsequentes veem-se cenas em que os pais discutem, culpando-se mutuamente, e uma série de imagens que focalizam a crescente solidão e tristeza do menino, perdido entre as conversas (representadas pela onomatopeia “bla, bla, bla”) dos adultos falantes. Observa-se que, desde o começo da história, mas não em todos os quadros, aparece uma pequena personagem, geralmente ao pé da página, como se estivesse “assistindo” aos eventos. Essa personagem traduz em sinais, reproduzidos imagneticamente, as raras palavras escritas (certamente, observa-se aí uma prova do endereçamento do livro às crianças surdas).

A partir desse momento da história, essa personagem passa a adquirir mais importância – sabemos disso pois ela passa a ser representada em tamanho maior. Ela, então, tem a ideia de “salvar” o protagonista de sua solidão e tristeza, valendo-se, para isso, de um avião do qual é lançada uma corda – que pode ser lida metaforicamente como um “instrumento de resgate” para livrar o protagonista, o menino Tibi, da solidão. O amigo salvador leva, então, o protagonista a um ambiente

onde outras pessoas sinalizam, e o quadro seguinte, ao focalizar mãos em movimento e apresentar a legenda “língua de sinais”, aponta para momentos de felicidade da personagem central, comunicando-se com novos amigos.

Entretanto, um novo conflito narrativo se esboça – os pais e outras personagens são mostrados em um “mundo” com a placa “ouvintes”, enquanto o protagonista está em “outro mundo”, com a placa “surdos”, como se eles estivessem separados. Os quadros finais encaminham a solução do conflito, pelo uso de um coração, da palavra “amor” e da representação de um abraço entre pai, mãe e filho, inclinados sobre o espaço que divide os dois mundos. Sugere-se, enfim, uma conciliação entre dois espaços cuja diferença poderia ser superada.

As ilustrações, em um estilo caricatural e moderno, que lançam mão de enquadramentos, planos e cores diversas, conferem expressividade aos sentimentos e às situações da história, tornando-a atraente e, simultaneamente, intrigante para crianças de variadas idades – incluídas as crianças pequenas. Sem dúvida, uma mediação adequada se torna fundamental para fruição e discussão da obra, que tanto já foi tema de trabalhos acadêmicos quanto instrumento para contações e abordagens com grupos de crianças Brasil afora.

Já outra obra mais recente, *As luvas mágicas do Papai Noel*, por Alessandra Klein, Cláudio Mourão e Gisele Federizzi Barcellos, exemplifica, de forma bastante elaborada, a mescla de elementos de histórias tradicionais com ingredientes da cultura surda, fugindo à imagem da deficiência e da falta. Assim, no livro, a narrativa é construída sobre a tradição do Papai Noel e sua figura tradicional – vestimentas, modo de locomoção (trenó, renas), tarefas (entregar presentes no Natal), estação do ano (neve, frio), valendo-se, até mesmo, dos duendes, seus auxiliares.

Na obra, a situação inicial traz o protagonista Papai Noel envolvido na agitação pré-natalina, cercado de dezenas de ajudantes duendes. Na confusão, ele perde suas luvas vermelhas quentinhas e não as encontra de jeito nenhum. Então, um novo duende, que não fala, lhe alcança um par de luvas azuis e, com elas, Papai Noel inicia sua jornada. Em uma das casas onde entrou para a entrega de presentes, ele encontra, acordado, um menino surdo... Dá-se, então, o momento mágico em que as luvas azuis começam a brilhar e a sinalizar. Sugere-se, portanto, no desenvolvimento da narrativa, que as luvas, calçadas nas mãos das pessoas – ouvintes ou surdas – podem ensinar-lhes a língua de sinais. Na sequência da narrativa, as luvas – em Natais seguintes – vão sendo passadas para outras personagens que conseguem sinalizar e a história finaliza com uma pergunta endereçada ao leitor: “E, no próximo Natal, quem será que vai continuar a tradição das luvas mágicas?” (2012, p. 20).

Silveira (2023, p. 2), em sua análise da obra, acrescenta:

A escrita da história é feita em Língua Portuguesa, mas, ao final é apresentado um glossário com alguns sinais (LIBRAS) que são importantes na contação da história do livro: MENINA, MENINO, PAI, CONTAR, CONVERSAR, DUENDE, SURDO, FRIO, PAPAÍ NOEL/NATAL, (...) Estes sinais são apresentados pelos personagens do próprio enredo, em quadrados que se adaptam, pelo colorido e formato, ao projeto gráfico da obra.

Em síntese, pode-se concluir que a obra *As luvas mágicas do Papai Noel* traz importantes elementos da cultura surda, como o uso de língua de sinais pelas personagens surdas e o uso adequado das nomeações “surdo” e “língua de sinais”. Nesse sentido, tanto crianças surdas quanto crianças ouvintes – e

crianças maiores da Educação Infantil, podem acompanhar a história e ultrapassar a curiosidade e o encantamento com o enredo, se apropriando de alguns elementos importantes da cultura surda.

Observe-se que o livro não apresenta ensinamentos explícitos sobre os surdos – um risco frequente nos livros sobre diferenças – e também escapa à tendência anteriormente citada de acento no seu sofrimento social e na jornada de superação de suas dificuldades para a inclusão social, o que contribui para sua inserção em um patamar de maior apreço estético.

3.4 Representações de surdos por crianças ouvintes, com base na discussão do livro *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*

Nesta seção, traremos algumas ideias e manifestações de crianças de 8 a 11 anos durante a discussão da obra *Tibi e Joca*, já acima descrita. Dentro de um projeto mais geral de leitura compartilhada com crianças, mencionado na apresentação deste livro, procedeu-se à escolha de uma obra que tematizasse a questão da surdez para leitura conjunta e posterior diálogo com as crianças das escolas; então, *Tibi e Joca: uma história de dois mundos* foi escolhida.

Nosso intuito, ao trazer essas manifestações, não é tanto o de mostrar a produtividade da estratégia de conversas com base em uma obra cuja leitura foi feita em conjunto, mas evidenciar como representações correntes na sociedade também emergem nas vozes de crianças, independentemente de idade e do nível educacional.

Em primeiro lugar, vamos analisar algumas falas das crianças sobre a personagem Tibi em relação à própria terminologia usada, tanto para designarem a personagem quanto para se referirem à forma específica de comunicação mostrada no livro. Assim, vejamos algumas manifestações e comentários das crianças quando descobrem que Tibi é surdo, por meio das imagens do livro que retratam pai e mãe se acusando mutuamente ou quando interpretam uma imagem em que muitas personagens sinalizam – ilustrações marcadas por linhas cinéticas, que indicam movimentos ao redor das mãos.

Nas transcrições abaixo, é utilizada a letra P para indicar “pesquisadora” e C, para as crianças; os números após a letra C identificam crianças diversas.

C1: *Ah, já seeeei... ele é mudo!*

C2: *Eu acho que ele é surdo...*

C3: *Mas ele é pequenininho... tem que ver o tamanho dele...*

C4: *Ele, o gurizinho que não escuta, está no mundo dos gestos.*

C5: *Agora ele tem orelha... [olhando as imagens do livro, que nem sempre mostram claramente as orelhas das personagens]*

C6: *Ele tem, mas é surdo...*

C7: *Acho que todos são surdos.*

C8: *Porque algum deles é surdo-mudo.*

Observa-se claramente que, enquanto algumas crianças já utilizam o termo usual “surdo”, outras utilizam as expressões que costumam ouvir no cotidiano. Em encontros posteriores, quando a professora-pesquisadora buscava lembrar o livro trabalhado e discutido no encontro anterior, as expressões “surdo-mudo” e “mudo” reapareciam muito mais que “deficiente auditivo”, que não emergiu nesse contexto. Não só as crianças se referem aos surdos como surdo-mudo ou mudo, mas também arriscam descrever a língua de sinais, por meio de nomeações correntes do meio social em que se inserem: mímica, gestos. A esse respeito podemos refletir sobre o seguinte:

“Gestos” é uma forma inadequada de se referir a Libras, pois normalmente é usada para descrever a movimentação gestual dos ouvintes, acompanhando a língua falada. O uso de “gestos” mostra a confusão entre uma língua estruturada (Libras) e um sistema auxiliar (gestos de quem é falante). (Silveira, 2008, p. 168).

É interessante notar também a associação que uma das crianças faz entre a falta da orelha, na representação caricatural da personagem feita pelo ilustrador, e o fato de ser surdo. Além disso, outra associação é feita entre o tamanho do menino e o fato de não poder ser surdo. Vejamos outras partes em que a pesquisadora, ao mostrar a ilustração que representa várias personagens sinalizando, questiona as crianças sobre a interpretação da gravura.

P: *Como é o nome desta língua?*

C1: *Mímica...*

C2: *Surdez...*

P: *O que vocês acham que essas pessoas estão fazendo?*

C3: *Conversando com o Tibi na linguagem de gestos.*

P: *Conversando com o Tibi na língua de sinais... Como vocês sabem disso?*

C4: *Porque ele é surdo.*

C5: *Acho que todos são surdos.*

P: *E o que vemos aqui?* [Em relação à gravura da página na qual há dois mundos representados.]

C6: *É o mundo dos surdos que não escutam e falam por gestos...*

C7: *Ali é um mundo que ele não pode ouvir nem falar....*

P: *O que significa este sinal?* [Faz o sinal correspondente a “eu amo você”.]

C8: *Na linguagem dos mudos, quer dizer “eu te amo”.*

Outro aspecto importante, perceptível nas falas das crianças, é que algumas delas pareceram querer “curar” o menino, torná-lo ouvinte, em busca da normalização que também perpassa outras diferenças, como se pôde constatar em outras sessões realizadas com as crianças do projeto.

P: *Por que será que estão alegres?* [Referindo-se a uma imagem em que Tibi e Joca se cumprimentam com expressão feliz].

C2: *Porque eles conseguiram falar.*

C3: *Eu acho que o Joca ajudou o Tibi a falar.*

P: *De que modo?*

C4: *Com as mãos... com os gestos.... com os sinais...*

P: *Por que os pais estão contentes, estão sorridentes, agora?* [Ao observar uma imagem em que os pais veem Tibi conversar alegremente com outras crianças surdas]

C5: *Não dá para saber...*

C6: *Porque ele voltou pra casa...*

C7: *Porque ele não é mais surdo?*

C8: *Eu acho que ele continua surdo. Ele está lá falando língua de sinais com todo o mundo.*

C9: *Porque ele tem amigos agora...*

É interessante também observar como, em conjunto, parece possível às crianças irem reformulando suas concepções, embora muitas partam da ideia de que não seria possível ser feliz e alegre sendo surdo (ideia de falta).

Após o término da leitura conjunta, foi feita uma discussão com as crianças, que tinham ficado bastante motivadas pela narrativa visual bem-sucedida da obra. A seguir, transcrevemos alguns trechos:

P: *Quem já viu uma pessoa surda?*

C1: *No ônibus....*

P: *E como tu sabes que ela é surda?*

C2: *Eu vi a mulher fazendo gesto.*

P: *Onde vocês viram pessoas surdas?*

C1: *Na parada.*

C2: *No restaurante.*

C3: *Na igreja.*

P: *Já viram surdo na TV?*

C4: *No basquete...*

C5: *No negócio da igreja quando dá... sempre*

C6: *Quando tem um programa... se é livre*

C7: *Eu olho no Show da Fé, que tem um homem...*

C8: *Quando dá política na televisão...*

C9: *No desenho...*

P: *Por que tem [o intérprete] na TV?*

C10: *Porque quem é surdo pode entender.*

No caso do projeto no qual foi feito o trabalho de leituras compartilhadas com crianças, participaram três turmas de duas escolas públicas urbanas e uma rural. Interessante foi constatar que as crianças que viviam em espaços urbanos mencionavam contatos mais próximos com pessoas

surdas em vários lugares: vizinhos, familiares e parentes distantes, por exemplo. Também fazem referências a avós, que usam aparelhos auditivos, e trazem vários elementos e experiências, por vezes desconhecidas, outras vezes já permeadas por informações obtidas na própria escola (uma vez que, considerando as três turmas das três escolas, estávamos trabalhando com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental).

Já as crianças da escola de zona rural, talvez por não transitarem em espaços mais habitados e citadinos e, por casualidade, não terem contato direto com surdos, pareceram ficar restritas à experiência de ver intérpretes de língua de sinais na TV (que não são surdos, mas pressupõem a existência de surdos). Também é importante registrar que, em uma das escolas, algumas crianças fizeram evidente confusão entre surdos e cegos, chegando, uma delas, a afirmar que os intérpretes de TV, que sinalizam sobre a adequação de programas a faixas etárias, são cegos. Tal confusão não é rara, como se observou recentemente na mídia, com a confusão de um jornalista entre a língua de sinais e o sistema de escrita braile. Por outro lado, a TV, como em muitos outros campos, também parece encarregada de propiciar acesso a conhecimentos que não vêm da experiência cotidiana.

3.5 Palavras finais

Neste capítulo, realizamos um rápido percurso que partiu da exposição sintética sobre as visões de surdez, com ênfase nas mudanças ocorridas nas últimas décadas, considerando que tais visões se refletem na concepção dos livros infantis que estão, eventualmente, presentes nas escolas e nos lares das crianças brasileiras. Com base nessa exposição, trouxemos um exame rápido de diversas obras para crianças das duas últimas décadas, explicitando, por um lado, sua articulação (ou não) com a visão antropológica ou cultural da surdez, e, por outro, suas características estéticas como objeto de leitura. Nesse percurso, ressaltamos aquelas que nos parecem mais adequadas a uma apropriação por crianças pequenas da Educação Infantil, considerando o predomínio e a expressividade das imagens, assim como o potencial de uma história para capturar os pequenos.

Além disso, neste momento, podemos chamar atenção para dois pontos importantes, considerando que, embora tenha se registrado um aumento de títulos para crianças com a temática central da surdez a partir dos anos 2000, esse aumento quantitativo não parece ter se articulado a alguns cuidados textuais.

O primeiro ponto se conecta com a necessidade de que as obras tragam aspectos verossímeis e importantes sobre a cultura surda, sem a ênfase, por exemplo, na busca da normalização e de uma pretensa “correção” do surdo – com apelo ao uso de música ou instrumentos musicais, por exemplo – e sem a utilização de estratégias de superação que o tornem um “quase ouvinte” – condição que parece necessária para que o surdo se torne suficientemente “humano” (nesse caso, estamos frente a uma visão ouvintista ou audista). A própria utilização de termos adequados como “língua de sinais”, “Libras”, “surdo”, embora possa parecer apenas um detalhe “politicamente correto”, vai muito além da questão dos rótulos, para sinalizar um compromisso com a diferença e com o direito de o diferente se autorrepresentar, abandonando termos que supõem uma minorização e desqualificação: surdo-mudo, mímica, gesticulação etc.

Por outro lado, de forma semelhante ao que ocorre com a produção sobre outras diferenças, seria desejável a qualificação literária dos livros, deixando de lado o acento pedagógico e formativo e apostando na originalidade, no humor, no inusitado, na polissemia, no aproveitamento inteligente da articulação entre texto verbal e não verbal. Uma literatura que atenda simultaneamente a uma inserção na cultura e na identidade surda e aos requisitos de literariedade representa uma fonte de experiências ricas e sensibilizadoras, tanto para as crianças surdas quanto para as crianças ouvintes. Nesse sentido, apontamos algumas obras que se encaixam nessa vertente e que também, de forma apropriada, são enriquecidas pela apresentação de elementos da cultura surda, como a reprodução imagética de sinais de Libras.

Trouxemos também algumas falas que emergiram em discussões do livro *Tibi e Joca*, feitas com crianças de 8 a 11 anos de três escolas públicas do Rio Grande do Sul, no sentido de exemplificar concepções correntes sobre surdos e formas como as crianças as ressignificam por meio de suas experiências. Entendemos, assim, que a conversa sobre livros que se abrem às interpretações infantis – com crianças de qualquer idade das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – propicia ricos momentos de reflexão e apropriação recíproca de sentidos.

Creemos, por fim, ter trazido elementos para que a professora e o professor da Educação Infantil, em especial das crianças pequenas, escolham de forma consciente obras férteis para a leitura e para a exploração com os pequenos, no que diz respeito aos surdos. Obras literárias que fujam ao estereótipo (e vimos como eles emergem nas falas das crianças), a posições de benevolência e à constante tentação de “dar aula sobre um assunto”.

Obras infantis analisadas

- ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Mingau e o pinheiro torto*. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.
- BERNARDI JUNIOR, Hermes. *Aninha, me conta uma história?* São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2012.
- BISOL, Claudia. *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*. Ilustrações: Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- CORAN, Pierre; FLORIAN, Melanie. *O silêncio de Júlia*. Tradução: Heloísa Prieto. São Paulo: FTD, 2011.
- FERRARI, Keyla. *A casa amarela*. Campinas: Fundação Educar Dpaschoal, 2008.
- HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. *Cinderela Surda*. Canoas: Ulbra, 2003.
- HONORA, Márcia. *O canto de Bento*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- HONORA, Márcia. *Família Sol, Lá, Si*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- KLEIN, Cristina. *Clara, a ovelhinha que falava por sinais*. Blumenau: Blu Editora, 2011.
- KUCHENBECKER, Liege. *O feijãozinho surdo*. Canoas: Ulbra, 2009.
- MOURÃO, Cláudio; KLEIN, Alessandra. *As luvas mágicas do Papai Noel*. Porto Alegre: Editora Cassol, 2012.
- OLIVEIRA, Maria Amin de; CARVALHO, Ozana de; OLIVEIRA, Maria Lucia de. *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- PAULA, Liana de. *Óculos de ouvido*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- RIBEIRO, Jonas. *Mãos tagarelas, bocas sorridentes*. Recife: Prefácio Editora, 2020.

- ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. *Adão e Eva*. Canoas: Ulbra, 2005.
- ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. *Patinho Surdo*. Canoas: Ulbra, 2005.
- SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. *Rapunzel Surda*. Canoas: Ulbra, 2003.
- ZELONKY, Joy. *Nem sempre posso ouvir vocês*. São Paulo: Ática, 1988.

Referências bibliográficas

- KARNOPP, Lodenir; MACHADO, Rodrigo. Literatura surda: ver histórias em língua de sinais. *2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação (CD) – 2º SBECE*. Canoas: Ulbra, 2006.
- KARNOPP, Lodenir. Literatura surda. *ETD: Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 7, 2006.
- KARNOPP, Lodenir. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, n. 36, p. 155-174, 2010.
- LADD, Pady. *Em busca da surdidade 2 – Compreender a cultura surda*. Lisboa: Surd'Universo, 2017.
- MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Ouvintismo/audismo: emergência e efeitos na história dos surdos. In: COELHO, Orquídea; KLEIN, Madalena (coord.). *Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogia*. Porto: Livpsic, 2013. p. 485-496.
- MORGADO, Marta. Literatura surda infantil. In: COELHO, Orquídea; KLEIN, Madalena (coord.). *Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogia*. Porto: Livpsic, 2013. p. 327-338.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SILVEIRA, Carolina Hessel; BONIN, Iara. Literatura infantil do século XXI: surdez e personagens surdos. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia (org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011.
- SILVEIRA, Carolina Hessel; MOURÃO, Cláudio Henrique N. Literatura infantil: música faz parte da cultura surda? In: *Seminário Nacional de Educação, Inclusão e Diversidade*. Taquara-RS, 2009.
- SILVEIRA, Carolina Hessel. Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras. *Revista Educação*, Santa Maria: UFSM, v. 33, 2008.
- SILVEIRA, Carolina Hessel. Análise de imagens em capas de livros sobre Educação de Surdos e Libras. In: *4º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO; 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. Anais [...]*. Canoas, 2011.
- SILVEIRA, Carolina Hessel. Literatura surda: analisando dois livros infantis sobre a temática do Natal. *Revista Brasileira Mãos Literárias*. Porto Alegre: UFRGS. n. 1, p. 6-37, set. 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/rbml/index.php/revista/article/view/8/5>. Acesso em: 1º ago. 2024.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.



4.



Ovelhas, galinhas, coelhos e outras criaturas: animais e monstros em livros de literatura infantil

Parece-nos quase automática a associação entre animais e literatura infantil ou, para usar uma expressão popular, entre “animaizinhos” e livros para crianças. Afinal, o que se convencionou chamar de “produção cultural para a infância”, durante o século XX e na primeira quadra do século XXI (animações, quadrinhos, brinquedos, revistas, joguinhos, livros para crianças), abriu espaço às personagens chamadas “fofinhas” – ursinhos, gatinhos, pôneis, coelhinhos etc. – e também, por outro lado, aos animais assustadores, malévolos, astutos etc. Era de se esperar, portanto, dado esse contexto, que em qualquer lista ou acervo de literatura infantil contemporâneo fosse elevado o número de livros com personagens animais com alguma dessas características.

Assim, era de se esperar que o conjunto de livros para crianças que tratam de **diferença e alteridade** também estivesse inserido nessa grande produção cultural. É, portanto, nesse veio que se situa o presente capítulo, que busca analisar um conjunto de obras para crianças protagonizadas por animais e discutir como se dá a antropomorfização dessas personagens e a forma como a questão da diferença é tratada. Além disso, outros aspectos que, por vezes, passam despercebidos em uma primeira leitura também serão abordados, com o intuito de instrumentalizar o professor na sua escolha literária e abordagem das obras.

Inicialmente, traremos alguns dados sobre como as personagens animais ganharam espaço no cenário da literatura infantil, em conexão com determinadas concepções de infância e com as funções próprias da literatura. A seguir, passaremos à análise de um conjunto de obras selecionadas com personagens animais, que estão disponíveis para crianças brasileiras em livrarias ou bibliotecas. Além disso, pela sua proximidade, na literatura infantil, com a questão dos animais “assustadores”, também traremos algumas obras com personagens “monstros”, apontando tendências, limites, fragilidades e potencialidades literárias e lúdicas do trabalho com algumas dessas obras.

4.1 A inserção das personagens animais na literatura infantil: um breve panorama

Se a preocupação com a produção de livros para as crianças é vista, hoje, com naturalidade, cabe lembrar, conforme argumenta Shavit (2003), que os princípios e os conceitos envolvidos

nessa preocupação são relativamente novos, uma vez que o entendimento atual sobre infância remonta, no mundo ocidental, a apenas cerca de dois séculos (Ariès, 1981).

Sendo assim, a produção de livros específicos para crianças é ainda mais recente, já que ela só pôde acontecer depois de se ter desenvolvido a noção ocidental de infância: “antes de poder haver livros para crianças, tinha de haver crianças” (Shavit, 2003, p. 22). Os primeiros livros para esse público buscavam ensinar as crianças a ler e eram marcados por muitos princípios religiosos e morais, já que a “ideia básica era a de que, por meio dos livros (necessariamente de natureza religiosa), a criança seria disciplinada no caminho da aprendizagem e da fé em Deus” (Shavit, 2003, p. 186).

Algumas mudanças no modelo educacional de crianças no mundo ocidental engendraram modificações significativas no sistema da literatura para crianças, havendo, inclusive, a criação de novos paradigmas, que Shavit denomina também de “modelos de literatura”. Entre eles, situa-se o que privilegiava as histórias de animais, que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX, amparando-se na imaginação. Como observa Coutinho, “a figura do animal, enquanto personagem, acompanha o desenvolvimento histórico das noções de infância e de Literatura Infantil” (2016, p. 80).

Nesse cenário, as fábulas são sempre lembradas quando se fala de histórias com animais para crianças, ainda que, originariamente, elas não tenham tido esse endereçamento. Posteriormente incluídas nas leituras adequadas para os infantes, as fábulas faziam parte de um tipo de “história didática dos animais”, ou seja, durante muito tempo seus enredos privilegiavam não um animal específico, mas a relação entre esse animal e a criança. Entretanto, a estima por tais histórias começa a diminuir na metade do século XIX, quando começa a despontar um modelo imaginativo no sistema de histórias infantis, pelo qual “os animais constituíam as figuras principais ou exclusivas de livros para crianças do século XIX e do século XX” (Shavit, 2003, p. 195).

Gomes (2007) entende que a presença de animais na literatura para crianças envolve uma complexidade cultural e psíquica, que pode remontar à presença dos animais nos relatos bíblicos da Arca de Noé, passando pelas fábulas de La Fontaine, pelos animais dos contos de Perrault e dos irmãos Grimm (relembremos o *Gato de Botas*, por exemplo, ou os ratos transformados em lacaio, em algumas versões de *Cinderela*), pelo Patinho Feio de Andersen, pela raposa de Saint-Exupéry, para chegar à *Revolução dos Bichos*, de George Orwell. Outrossim, para nós, brasileiros, é impossível não registrar a presença das personagens Rabicó e Quindim (e da assustadora Cuca, em forma de jacaré), na mais famosa turma de nossa literatura infantil – a do *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato.

Estudos a respeito de livros infantis produzidos na atualidade também destacam a recorrência e a relevância das personagens animais. Coutinho (2016, p. 81) assinala que “em nosso tempo, a chegada da criança à zooliteratura tende a ocorrer cada vez mais precocemente. Mesmo os bebês já adquiriram carta de cidadania nesse território, onde muitas vezes os animais têm sua morada”. Colomer (2003), em abrangente pesquisa envolvendo 150 obras para crianças publicadas em língua espanhola ou catalã a partir da década de 1970, aponta que o gênero que mais se destaca é o da chamada “fantasia moderna”, sendo que as narrativas de animais constituem a linha mais constante desse gênero. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que “os livros de animais humanizados são o conjunto de obras que apresentam os temas mais tradicionais da literatura infantil. Trata-se da correlação mais estável da história da literatura infantil quanto a tema e forma” (2003, p. 240). Já no Brasil, em pesquisa realizada em 1990, Paulino (2010, p. 90) constatou, por meio de um levantamento em

catálogos e livrarias brasileiras, um expressivo número de obras que abrangem o cenário rural e os animais que vivem nesse cenário. Segundo a autora, em alguns desses livros, “a função alegórica do animal é evidente”.

Recorrendo novamente a Gomes, observa-se que, no livro

destinado a crianças pequenas, a antropomorfização do animal constitui com frequência um recurso fundamental (...) na composição de personagens, famílias e outros grupos, por meio dos quais surgem figurados os seres humanos e os seus núcleos sociais: a família, o bairro, a aldeia ou a comunidade escolar (2007, p. 97).

Também Held (1980, p. 105) refere a predileção do “animismo infantil” pelo animal, examinando com originalidade obras para crianças (publicadas antes de 1977) que incorporaram, nas palavras da própria autora, os “irmãos peludos”, “mamíferos exóticos”, “o mundo alado”, “peixes e baleias” e “insetos”, deixando evidente que a variedade de animais que frequentam as páginas dos livros infantis não é nenhuma novidade das últimas décadas.

Vale ressaltar ainda que, mais recentemente, temos assistido a uma nova tendência nos estudos que tratam da presença dos animais na literatura (incluindo a infantil), no sentido de questionar o antropocentrismo e o especismo (uma forma de discriminação contra quem não pertence a uma determinada espécie, no caso, a humana). O movimento, chamado de zooliteratura, abarca “estudos não circunscritos à visão dos animais como meros símbolos e metáforas” (Maciel, 2022, p. 4). A autora em questão destaca ainda que, embora a temática da zooliteratura não tenha escapado a autores como Graciliano Ramos, Clarice Lispector e Machado de Assis, o conceito é bastante recente e remonta ao início do século XXI, como repercussão da mudança social de perspectiva que tende a questionar o pensamento antropocêntrico. É a partir de tais considerações que buscaremos identificar, nas obras elencadas neste capítulo, alguns elementos da construção da narrativa que se conformam ou buscam escapar da lógica antropocêntrica, ao apresentarem personagens animais aos pequenos leitores.

Então, estabelecido o panorama inicial sobre as conexões – incluindo as históricas – entre as personagens animais e os livros de literatura infantil, passamos, a seguir, aos comentários e à análise do conjunto de obras que abordam a temática da diferença com personagens predominantemente animais, humanizadas.

4.2 Entre ovelhas, gatos e coelhos: as personagens animais e sua humanização – ações, sentimentos, roupas e estereótipos de gênero

Entre as personagens animais que povoam as histórias das obras que lemos – cerca de 90, quase em sua integralidade publicadas no século XXI – algumas se destacam pela constante presença em diferentes obras, de diferentes autores: ovelhas, pássaros variados ou não identificados, galinhas, pintinhos, gatos, coelhos, girafas e elefantes. Além desses, aparecem também gansos ou patos, peixes,

jacarés, entre outros animais, como vacas e bois, porcos (porquinhos), joaninhas, cachorros, formigas e crocodilos. Por outro lado, em obras únicas foi encontrada uma grande dispersão de personagens, que vão desde os animais mais domésticos, como galo, bode, burro, até a zebra, o tradicional lobo, o gambá, o pinguim, o golfinho, a baleia, o urso, o gorila, o porco-espinho, a tartaruga, a abelha, a aranha, a centopeia e a minhoca.

Um primeiro aspecto a ser considerado nessas obras é o modo como os animais são antropomorfizados (humanizados), seja por serem descritos com comportamentos e sentimentos atribuídos a seres humanos, seja pelo modo como as ilustrações lhes conferem adereços tipicamente humanos, como roupas, sapatos, brincos, colares etc.

Nesse sentido, podemos destacar uma série de comportamentos que, inicialmente, caberiam a seres humanos, mas que passam a fazer parte da rotina dos animais de algumas das obras analisadas. O hábito de consultar um médico, por exemplo, aparece em *A porquinha de rabo esticadinho*, de Rubem Alves e Paulo Branco; *Lupércio, o elefantinho gago*, de Carla Moreira, Sandra Alves e Elaine Bomfim; e *Osmar, o cãozinho que trocava letras*, de Cristina Klein. No início da primeira obra citada, ao introduzir a personagem Gertrudes, uma porquinha, há a informação de que ela “agora ia ser mãe”, mas que “não iria para maternidade alguma. E nem precisaria de médico ou parteira” (1989, p. 5 e 6), em uma clara menção ao que acontece com a maioria das mulheres no momento de dar à luz. Além disso, os amigos de Gertrudes, aparentemente inseridos em uma tradição humana de religiosidade popular católica, lhe desejavam: “Nossa Senhora do Bom Parto que lhe dê boa hora, diziam ao se despedir” (p. 5), demonstrando que até crenças religiosas são transpostas às personagens animais.

No caso de *Lupércio, o elefantinho gago*, os pais do protagonista, preocupados e no intuito de resolver e “corrigir” o problema do filho, tomaram várias providências, recorrendo a médicos e a medicamentos, conforme o trecho destacado a seguir: “Os pais já tinham tentado de tudo! Consultaram vários médicos, compraram os mais diferentes remédios, mas não tinha jeito: Lupércio não parava de gaguejar!”. Já em *A ovelha negra*, de Bernardo Aibê e Mariana Massarani, na rotina de Tita, a personagem principal, são descritos hábitos que fazem parte da rotina de qualquer ser humano, como escovar os dentes ao acordar e depois cuidar de suas atividades – que seriam, no caso da ovelha Tita, ir ao pasto, como mostra o excerto: “A Tita acordou, escovou os dentes, e foi pro pasto. Bem contente” (2000, p. 6). O fato de consultar um médico – e não um veterinário, por exemplo! –, tomar remédios, escovar os dentes, entre outros, aproxima de tal forma os animais, suas práticas e hábitos aos seres humanos, que a narrativa toda segue sem que haja qualquer estranhamento em relação à sua humanização, o que, eventualmente, pode levar o leitor infantil a se “esquecer” da feição animal das personagens, em uma adesão ao “pacto de suspensão da descrença” (Coleridge, 1871) relativo à ficção, já mencionado anteriormente.

Aliás, além de certos comportamentos típicos de seres humanos, a humanização desses animais se dá também por meio da atribuição de sentimentos e de certas atitudes, por exemplo, ainda em relação à ovelha Tita, o fato de ela ir para o pasto “bem contente”, ou seja, o leitor é informado a respeito do sentimento e do estado de espírito da personagem. Em *A girafa comilona*, de Eunice Brado, Filó tem determinados desejos por comidas: “— Quero farofa, fubá e farelo!” (2006, p. 4), e frequenta uma padaria: “— Quero pão com geleia, uma gemada e um suco bem gelado” (p. 7),

marcando-se o fato de os excessos gerarem consequências à própria saúde. No caso da obra *Elmer, o elefante xadrez*, de David McKee, vemos o elefante Elmer com a plena capacidade de pensar, uma condição que, sob uma perspectiva antropocêntrica, seria facultada somente aos humanos: “Certa noite, Elmer não conseguia dormir de tanto pensar, e o pensamento que ele estava pensando era que estava cansado de ser diferente” (2009, p. 9). Tomado pelo cansaço por ser diferente, Elmer toma uma atitude e decide buscar por uma planta que produzia frutinhas cor de elefante. Depois de esfregar seu corpo nas frutinhas, Elmer conseguiu o que queria: ficar igual a todos os outros elefantes – ao leitor é anunciado que ele ficou feliz por não ser mais reconhecido. Entretanto, é importante ressaltar que esse ainda não é o desfecho da história, que sofre uma espécie de reviravolta, como adiante veremos.

Também aparecem, nas obras analisadas, sentimentos de conflito ou de amor relativos a familiares, entre os quais destaca-se o tão propalado e discutido “amor materno”, que pode ser exemplificado com a galinha Carola no livro *O pintinho que nasceu quadrado*, por Regina Chamlian e Helena Alexandrino. Ainda que de passagem, é interessante lembrar que no clássico *O patinho feio*, de Andersen, este sentimento não está presente. Na narrativa, Carola é expulsa do galinheiro onde vivia por se negar a abandonar o ovo quadrado que botou e que insiste em chocar. No trecho em que isso é discutido, as autoras aproximam a reação e a atitude da galinha Carola às de muitas mães humanas que, mesmo sabendo que seus filhos serão “diferentes” de alguma forma, não desistem de criá-los nem de defendê-los, ainda que haja objeções sociais. Observa-se, também, ao longo da obra e no desfecho dela, o tom escancaradamente pedagógico, em que a troca de falas entre mãe e filho é voltada para a explicitação de uma das lições da obra:

Ele percebeu que a sua mãe estava tendo problemas por sua causa, e vendo-o assim Carola logo o consolou:

- Filhinho, não se preocupe. Nós acharemos um bom lugar para viver, você verá.
- Mas mamãe, o que há de mal em ser quadrado? Por que ninguém gosta de mim?
- Deixe de bobagens, querido. Não há nada de errado com você. A mamãe gosta muito de você, sabe? (Chamlian; Alexandrino, 2007, p. 17).

No que tange à questão das relações familiares, em várias tramas, as personagens animais, assim como as humanas, também enfrentam situações de conflito, que são resolvidas graças ao amor da família. Em *A ovelha branca da família*, de Luciana Garcia com ilustrações de Aline Abreu, a ovelha que “faz o que lhe dá na telha” (2019, p. 3) não se enquadra na família “certinha” a que pertence:

A cor era só a menor diferença: não partilhavam gosto, opinião nem crença. Enquanto a família respirava ciência, nossa ovelhinha perdia a paciência. Pai cientista, mãe pesquisadora, irmãs estudiosas, avó conservadora... Ovelha não pensava em carreira promissora, mas em ser feliz como atriz, estilista ou cantora (Garcia, 2019, p. 6 e 7).

É interessante ressaltar aqui o fato de toda a família da narrativa ser negra, enquanto a ovelha rebelde é branca, em uma clara contraposição à conotação da expressão “ovelha negra” em nossa cultura, em que a denominação é usada para referir a rebeldia e o desajustamento a normas sociais e/ou familiares. Com o desenrolar da história, a ovelhinha branca, porém, se rende ao “lar imperfeito”, pois o amor que os une supera todas as diferenças.

Cabe ressaltar aqui a idealização da instituição familiar e o compromisso explicitamente pedagógico desse livro, ao reforçar a ideia de que as diferenças e as dificuldades são resolvidas “com amor”, em uma estratégia, ou espécie de fórmula, comumente encontrada nos livros infantis, como, aliás, é demonstrado em análises feitas em outros capítulos.

No que diz respeito às obras tratadas até o momento, é importante sublinhar que, à exceção de *A porquinha de rabo esticadinho* – em que a diferença quebra uma característica corporal dos suínos reais –, o fato de as personagens serem animais de uma determinada espécie não produz qualquer efeito ou diferença no enredo, uma vez que a humanização se dá de forma tão radical que suas atitudes, comportamentos e sentimentos os tornam personagens praticamente humanas. Logo, ser animal, parece, por vezes, constituir um elemento acessório do enredo e de suas ilustrações, como mero recurso dos autores para lograr a aceitação do livro junto aos leitores mirins.

Esse não é o caso do livro *A ideia de Celina*, de Renata Shafe com ilustrações de Ana Corina, em que a joaninha Celina é apresentada como “diferente” por não poder voar, em virtude de uma asa quebrada (e joaninhas, normalmente, voam). Ela é, então, retratada como um ser persistente e independente, justamente por não desistir da ideia de construir uma escada para poder subir em uma árvore. No entanto, no decurso de toda a história, a joaninha é tomada por sentimentos de tristeza e de angústia (grafados em maiúscula) – “Celina sentiu-se triste e DESANIMADA” (2022, p. 8) – ao ser desencorajada por suas amigas (outras joaninhas, borboletas, abelhas, formigas) a construir a escada. Mas, mesmo diante desses sentimentos e da falta de estímulo por parte das amigas, Celina, ao ser humanizada, é marcada por um temperamento resiliente e persistente, fundamental para atingir seu objetivo. Assim, diante de cada desalento, a personagem reage e persiste em sua meta de construir a escada: “Seu coração encheu-se de alegria e, ANIMADA, voltou a construir a escada”; “Seu coração bateu mais forte e, EMPOLGADA, voltou a construir a escada” (p. 26 e 27). Além disso, cabe sublinhar que o texto é todo construído com rimas e algumas repetições, explorando dimensões sonoras da língua.

Vale destacar ainda que *A ideia de Celina*, pelo seu projeto gráfico, em que se conjugam, de forma dinâmica, imagem e texto, e pela utilização de uma estratégia narrativa cumulativa, traz potencial para ser apreciado e explorado por crianças da Educação Infantil.

Outra dimensão que cabe ser mencionada na antropomorfização das personagens diz respeito ao uso de roupas e outros adereços, já que, com frequência, elas aparecem total ou parcialmente vestidas. Já podemos imaginar como essa configuração pode influenciar na criação de estereótipos de diversos espectros que influenciam a formação imagética das crianças. Um exemplo clássico são as personagens femininas, que são caracterizadas pelo uso de laços na cabeça, uso de batom e demais adornos socialmente associados, predominantemente, a mulheres. Mas, além desses, outros elementos também contribuem para essa “estereotipagem”.

A obra *A esquisita aranha Rita*, por exemplo, de Lucia Reis, tanto no texto quanto nas ilustrações, reforça clichês de gênero em relação às mulheres, como o de que elas demorariam muito tempo para se enfeitar e se arrumar, preocupando-se excessivamente com a aparência física, e, também, o de que elas teriam muita curiosidade por fofocas. O trecho “A Rita também colecionava colares, luvas, sapatos e brincos. A Rita na hora de se arrumar começava ao meio-dia e terminava lá pelas cinco.” (2005, p. 12) transmite, além da alusão ao longo tempo gasto por Rita para se

aprontar, a ideia de que a aranha acumulava coisas supérfluas, de forma consumista e sem controle, reforçando, portanto, características com alta carga negativa, por vezes, atribuídas a mulheres. Quanto à curiosidade por fofocas, temos o trecho “A Rita era muito amiga de uma certa minhoca. A Rita e sua amiga adoravam saber de uma fofoca” (p. 14), reforçando, mais uma vez, um traço pejorativo, também geralmente atribuído a mulheres.

Ainda no livro *Abraço de urso*, por Claudia Cotes, que traz a história de um ursinho cego, vemos reforçados alguns estereótipos de gênero, principalmente nas ilustrações. Três exemplos que nos saltam aos olhos são: a mamãe urso é sempre apresentada vestindo apenas um avental, remetendo às lides domésticas; em uma das ilustrações, ela está frente a um cesto de roupas sujas; e, por último, na cena em que papai urso e mamãe urso são vistos em um momento de descanso doméstico: papai lê um jornal, enquanto mamãe faz trabalhos de costura.

Por último, a obra *O amor tem todas as cores*, de Márcia Honora, tem como temática central o relacionamento entre uma vaca branca e um boi “Negreiro”. Nela, a vaca é apresentada como proprietária de uma fazenda onde criava coelhos pretos, mas, logo após a apresentação da personagem, há o trecho “Dona Branca era solteira e queria muito se casar e ter uma família. Mas ela nunca teve um namorado que tornasse esse sonho realidade.” (2009, p. 5 e 6). Vemos reforçado, de certa forma, o clichê de que as mulheres sempre querem muito se casar, enquanto os homens – no caso, simbolizados pela personagem boi –, no máximo, podem sentir “falta de uma companheira”.

Ainda no que diz respeito à utilização de protagonistas animais em enredos que levantam a temática do ser diferente, encontramos personagens cujas características metaforizam as diferenças humanas ou a elas remetem de forma conotativa, seja pela aparência (como em *A ovelha negra*; *Vivinha, a baleiazinha*, de Ruth Rocha; ou *Elmer, o elefante xadrez*), seja por uma característica que se destaca (como o bico torto, em *A ararinha do bico torto*, de Walcyr Carrasco e ilustrações de Ana Matsusaki; as listras horizontais, em *A zebrinha preocupada*, de Lucia Reis; a falta de rabo, em *Dado, o gato sem rabo*, de Sergio Ribeiro; a falta de orelhas, em *O coelho sem orelhas*, de Klaus Baumgart e Til Schweier; o rabo esticado, em *A porquinha de rabo esticadinho*), seja por não conseguirem fazer algo característico da sua espécie (como voar, em *Asa curta*, de Gilberto Mansur, e *A ideia de Celina*; cantar, em *Ígor, o passarinho que não sabia cantar*, por Satoshi Kitamura; latir, em *É proibido miar*, de Pedro Bandeira; ou soltar fogo, como em *Draguinho, diferente de todos, parecido com ninguém*, com texto de Cláudio Galperin e ilustrações de Openthedoor). Nesses casos, o aproveitamento da personagem animal ganha maior consistência pela construção do nó narrativo em decorrência da apresentação atípica de uma característica que seria, digamos, intrínseca à espécie. Não seria possível substituir no enredo, por exemplo, o pássaro protagonista de *Ígor, o passarinho que não sabia cantar*, por um coelho ou uma tartaruga etc.

Há de se mencionar, ainda, o caso de duas obras com desfechos muito semelhantes, em que as personagens principais, ambas crocodilos, enfrentam situações engraçadas e inusitadas pela sua possível diferença. Em *As asas do crocodilo*, de Gilles Eduar, Jucazeaju, ou Juca, é considerado engraçado por ter antenas e soltar fumacinha pelo nariz. No entanto, no dia em que duas asas lhe rasgaram a camiseta, os outros crocodilos ficaram assustados e Juca foi embora do grupo. Já em *O crocodilo que não gostava de água*, de Gemma Merino, um crocodilo não nomeado enfrenta diversas

situações para tentar nadar como seus amigos, mas sem sucesso. Nas duas histórias, os crocodilos descobrem que o que os torna diferentes de seus grupos é o fato de não serem crocodilos, mas, sim, dragões. Juca, ao descobrir e aceitar sua condição, retorna ao convívio dos crocodilos e ajuda a salvar alguns deles que foram capturados por caçadores. E a narrativa de *O crocodilo que não gostava de água* simplesmente menciona, no desfecho, o porquê de o animal não gostar de água – ser um dragão –, e ele, como Juca, continua vivendo com os pequenos crocodilos.

Já em outro conjunto de obras, o corpo das personagens é marcado por um traço diretamente correspondente a diferenças humanas que são potencialmente motivadoras de discriminação: ser cego, em *Vivi, a gaiivota que não podia ver* e *Um peixinho especial*, de Márcio Pereira Morato e ilustrações de Fábio Diniz; e ser gordo, em *João não cabe mais em seu calção*, de Mymi Doinet e Nanou. Além desses exemplos, esse é um filão explorado por vários livros de duas famosas coleções infantis sobre diferenças; na primeira, chamada *Ciranda das Diferenças* e escrita por Márcia Honora, variadas personagens animais, como tartaruga, centopeia, girafa, coelho, cachorro, abelha, golfinho, jacaré, bem-te-vi e elefante, corporificam, em cada obra, uma “diferença” humana: cegueira, deficiência motora, surdez, síndrome de Down, até déficits de atenção e obesidade. A escolha da abelha para corporificar a síndrome de Down, por exemplo, não parece ter nenhuma motivação direta na espécie animal, e o mesmo se pode dizer da formiga cega ou do cachorro cadeirante etc. Na segunda coleção, *Trabalhando as diferenças e a inclusão social*, assinada por Cristina Klein, encontramos um cachorrinho disléxico, uma ovelhinha surda, uma ursinha com deficiência motora e um patinho obeso, ou seja, a associação de diferenças humanas a determinadas espécies animais é meramente aleatória.

Em muitas dessas narrativas, a metaforização ou a reprodução direta das “diferenças” serve para ensinar lições sobre como lidar com elas em um tom bastante pedagógico e formativo, que reforça o uso educativo que os livros para crianças tiveram desde seus primórdios e que, portanto, ainda se mantém em boa parte. E para cumprir com essa fórmula, vários autores já inserem na narração, seja pela voz do narrador, seja pela voz de uma personagem mais madura, que atuaria como um conselheiro, as “lições” formativas que a trama pretendeu representar, para que não restem dúvidas sobre o seu sentido e sua finalidade.

4.3 Como se resolve o “problema da diferença”?

Na esteira das observações relativas ao tom pedagógico utilizado em algumas obras para tratar a questão da diferença, cabe ainda abordar que tipo de desfecho as narrativas apresentam, para tentar sublinhar, com base neles, quais são as “soluções” mais usuais encontradas para lidar com as diferenças. Para tanto, nos inspiramos na proposta de Kirchof (2011).

Dentre os desfechos mais comuns, foram elencadas quatro possibilidades mais recorrentes. A primeira delas é a **reparação da diferença**, que ocorre, por exemplo, em *Dado, o gato sem rabo*. Nessa narrativa, a personagem corre apressada, buscando alguma coisa – o rabo que lhe faltava – e, no fim da trama, encontra sua mãe, que “grudou o rabo no seu bumbum. Dado ronronou e dormiu feliz.

Agora ele não era qualquer um.” (2010, p. 23). Nesse tipo de obra, a solução para lidar com a diferença é “consertá-la” mediante a supressão daquilo que tornava a personagem diferente, resolvendo o conflito.

Também em *João não cabe mais em seu calção*, o protagonista, triste com seu corpo e com as zombarias que recebe, começa um regime alimentar e passa a emagrecer, “reparando” a diferença. E, em um caso extremo, outro coelho, o protagonista de *Tico, o coelhinho das orelhas caídas*, de Gerusa Rodrigues Pinto e Hugo Mattos da Silva, tem suas orelhas fixadas em uma espécie de prótese de madeira, que acaba por recolocá-las no lugar após alguns dias. Cabe-nos refletir sobre como se sentiriam os pequenos leitores “diferentes” cuja diferença não fosse passível de “correção”.

Outras vezes, a estratégia utilizada é a **retórica da compensação** – já pontuada anteriormente –, em que o protagonista passa por uma autossuperação, resultado de seu próprio esforço. Um exemplo está em *Uma formiga especial*, também de Márcia Honora, no trecho “A falta de visão era compensada pelo seu ótimo olfato e sua força de vontade de não desistir nunca” (2007, p. 29). Também vemos a compensação em *A ararinha do bico torto*, no qual a protagonista Nina finalmente consegue se alimentar, apesar do bico torto: “Mas um dia, com uma guinada de pescoço que nunca tentara antes, Nina conseguiu comer sua primeira semente de girassol. Que vitória! O pescoço doera, a cabeça ficara inclinada em relação ao corpo. Mas tinha conseguido!” (2018, p. 42). Ou ainda em *A ideia de Celina: “Até que, ENFIM, ficou pronta a escada. Sempre que precisa, ela sobe e desce a escada. SOZINHA”* (2023, p. 38). Nesses casos, a diferença não desaparece, mas é compensada por uma atitude excepcional de dedicação e esforço.

Em outros casos, a compensação não se faz pelo esforço da personagem, mas emerge como uma manifestação quase natural, que propicia ao “diferente” um outro dom ou capacidade que minimiza a importância atribuída à diferença no começo da narrativa e que havia sido, inicialmente, o nó desencadeador da trama. Apenas para citar um exemplo entre tantos, esse é o caso do protagonista de *Osmar, o cãozinho que trocava as letras*, que tinha “um dom para o desenho e para as artes em geral” (2011, p. 10).

Devem ser mencionados, ainda dentro da retórica da compensação, desfechos que nos parecem anacrônicos – dado o atual avanço da compreensão dos direitos dos animais – pela alusão ao sucesso dos “animais diferentes” que protagonizam o entretenimento dos humanos, como no circo, em que a porquinha se transforma em uma trapezista, em *A porquinha de rabo esticadinho*; o bode com a barbicha anelada que também virou atração em *Tonico, o bode diferente*, de Solange Avelar Fonseca Cantijo; ou em *A escola da tia Maristela*, de Márcia Honora, no qual o próprio cenário do enredo é uma escola onde “os golfinhos aprendiam a nadar, a pular e a fazer piruetas” (2013, p. 8).

Uma terceira possibilidade de trabalhar a diferença nos desfechos dos livros consiste na **celebração da diversidade**. Nesse caso, a diferença parece se mostrar vantajosa em alguma medida, já que a diversidade é encarada como algo positivo, divertido e interessante. Nesse grupo, destacam-se obras como *O pintinho que nasceu quadrado*, por Regina Chamlian e Helena Alexandrino, e *É proibido miar*. Tanto o pintinho e sua mãe, Carola, personagens da primeira obra, quanto Bingo, o cachorro que miava, da segunda obra, seguem mundo afora em busca de lugares onde não haja discriminação, muitas vezes, na companhia de outros seres com os mesmos anseios. Veja um exemplo:

Era uma caravana bonita de ver.

Andaram para cima e para baixo, por campos de pedras e campos floridos, sob o sol quente e debaixo de chuva, atravessando os dias, tardes e noites.

– Aonde vão? – quiseram saber dois esquilos.

– Construir um mundo melhor – disse o pintinho quadrado.

– A gente pode ir com vocês? – perguntaram os esquilos.

– Venham! – disse a girafa.

– Aonde vão? – perguntaram uma cotia, um sapo, um cavalinho e sete borboletas.

– Construir um mundo melhor – responderam os esquilos – onde a gente possa viver em paz e ninguém fique reparando se somos assim ou assado, quadrados ou redondos, triangulares ou espirais (Chamlian; Alexandrino, 2007, p. 27).

Por último, como possibilidade de desfecho, alguns livros analisados aludem à necessidade de **conscientização**, que implica a autoaceitação em relação à própria diferença. Um exemplo é a obra *Lupércio, o elefantinho gago*, de Carla Moreira e Sandra Alves, no trecho “Hoje o elefantinho Lupércio aprendeu que não há nada de errado com ele e que o primeiro e mais importante passo para não gaguejar é acreditar nele mesmo” (2010, p. 22). Também em *A ovelha negra*, a personagem Tita passa a se aceitar no fim da obra, em uma linha narrativa que se filia ao discurso da autoajuda:

Uma vez dona Dalva disse que o que houve com a Tita foi um processo de conscientização, que ela tinha tomado consciência de si mesma, tinha se assumido, resolvido se aceitar como era. (...) Ainda bem que a Tita já não se importava com o que os outros podiam pensar. Para chegar a tal conclusão, a Tita levou meia-vida, mas daí pra frente, viveu muito feliz (2000, p. 19 e 20).

Na esteira da autoaceitação, destacamos, por fim, um trecho da obra *A zebrinha preocupada*: “– Ora bolas! Quer saber de uma coisa? Cansei de andar estressada. É isso mesmo, grande amiga Girafa! Em pé ou deitada, a posição da listra não é o que realmente interessa!” (2000, p. 26).

Nesses dois últimos conjuntos de obras, cujos desfechos parecem encarar a diferença de uma maneira mais “positiva”, as personagens passam a se aceitar e/ou a ir em busca de locais onde a diferença não seja considerada algo negativo, metaforizando, de certa forma, a construção de um outro mundo mais igualitário.

Eventualmente, outras obras podem escapar dessas possibilidades de desfecho, talvez por não trazerem animais marcados pela “falta”, mas criaturas diferentes buscando espaço e descobrindo maneiras de se relacionarem. Esse é o caso de *Posso brincar também*, da série *O elefante e a porquinha*, por Mo Willems e Nina Lua. Em uma história construída com pouquíssimo texto e com ilustrações limpas, que trazem apenas as personagens e suas falas, o enredo desenha uma situação inicial em que os dois amigos – personagens que integram uma série de livros – começam a brincar com uma bolinha e, nesse momento, chega uma cobra e pergunta “Posso brincar também?” (2021, p. 6). Estabelece-se, então, o conflito narrativo, tratado, pelos autores, com humor: como uma criatura sem braços pode brincar de bola? Várias tentativas de os três brincarem com a bolinha não dão certo (mas fazem o leitor rir), até que a cobra tem uma ideia: ela mesma servir de bola e ser atirada entre

o elefante e a porquinha. E, assim, os diferentes continuam com suas peculiaridades, mas encontram uma forma produtiva e rica de interagir. Por suas características, a obra escapa das armadilhas da compensação e das lições formativas, investindo em um enredo aparentemente simples, mas com potencial de capturar desde crianças de três anos até adultos com perspicácia leitora.

Também *O coelho sem orelhas*, história de um coelho rejeitado por seu grupo, desenvolve o enredo fugindo um pouco dos encaminhamentos e desfechos costumeiros. O protagonista encontra um ovo e, ao se informar de que “os animais, quando saem dos ovos, têm orelhas muito pequenas, tão pequenas que mal podem ser vistas” (2012, p. 30), passa a zelar pelo ovo como um futuro companheiro a quem dedica muitos cuidados. Entretanto, a expectativa é quebrada quando irrompe do ovo “um pintinho muito assustado... com orelhas” (p. 44). O pintinho, então, logo lhe dá um abraço e, a partir dali, eles “se tornaram grandes amigos” (p. 47). E assim termina o texto. Sem generalizações moralistas nem ensinamentos explícitos que fechem a narrativa sobre os dois animais, constante de um livro de formato grande, com texto de frases curtas, vocabulário acessível e grandes imagens, que apontam para sua possibilidade de utilização para crianças pequenas da Educação Infantil.

4.4 Um espaço para a literariedade?

Assim como identificamos a existência de uma voz pedagógica dominante em diversas das obras analisadas, que com seu grande interesse em educar e pregar comportamentos, é preciso apontar, por outro lado, a presença de vários títulos que escapam a esse tom didático, apostando na imaginação e na percepção do pequeno leitor ou ouvinte e recorrendo a estratégias de maior peso estético, por vezes, construídas pelo diálogo entre texto verbal e imagem.

Esse é o caso, por exemplo, de *Meu amigo Jim*, de Kitty Crowther, delicada e expressiva história da amizade entre um melro, Jack, e uma gaióva, Jim, que se encontram e passam a compartilhar uma vida e uma casa, mesmo enfrentando a estranheza dos habitantes da vila em que vive Jim. Gradativamente, com a apresentação de pequenos acontecimentos – como a leitura de histórias que Jack faz a Jim todas as noites e para a qual se sentem atraídos todos os habitantes do vilarejo –, o repúdio vai se transformando em convivência cordial e amizade, ou seja, valores que vão sendo tecidos pelos acontecimentos narrados em frases curtas, que dispensam a voz de um narrador conselheiro.

A simbologia do encontro de dois pássaros diferentes e o preconceito inicialmente manifestado permitem várias leituras da história, como, aliás, é ressaltado no paratexto da quarta capa, assinado por Jairo Bouer, que aponta alguns temas tocados pela autora de forma não explícita, “a sexualidade, a discriminação, o valor da amizade, a resistência em não abandonar aquilo em que se acredita e, de quebra, a importância do hábito da leitura” (Bouer, 2007). É interessante observar que isso se confirma ao visitarmos *sites* de venda de livros em que compradores podem expressar sua experiência de leitura. Nesses espaços, variadas leituras aparecem, incluindo a identificação de uma abordagem antirracista da obra. Por fim, vale apontar a delicadeza das imagens e o casamento primoroso entre elas e o texto escrito, em uma simbiose que torna sua leitura para as crianças pequenas da Educação Infantil uma rica fonte de exploração.

Já *Elmer, o elefante xadrez*, livro de sucesso internacional, frequentemente indicado para a Educação Infantil, é outra obra que, aliando um projeto gráfico interessante a um texto que poderíamos chamar de “fantasia moderna”, foge à trivial abordagem da diferença em sua trama narrativa. Como analisa Kirchof (2011, p. 152 e 153), embora se possa entender o enredo como celebração da diferença, “a narrativa apresenta várias sutilezas e inversões”. Assim, “a diferença do protagonista – o fato de ser um elefante colorido – não é apresentada como um problema para os demais elefantes, muito pelo contrário”, já que ele os alegrava. Ou seja: “o conflito com a diferença parece vir de uma insatisfação interior do próprio personagem”, que, após algumas peripécias, decide retomar sua característica mais marcante.

Igor, o passarinho que não sabia cantar é outra obra que foge ao discurso formativo explícito, trazendo uma história original em que a imagem enriquece simbolicamente a história do pássaro que provoca risos em seus companheiros com seus cantos desafinados, até que encontra, num deserto, outro pássaro, Dodó (possivelmente uma referência ao pássaro extinto Dodô, das Ilhas Maurício). O desfecho, aberto, os traz saindo para cantar em dupla mundo afora.

Em *Gigi Balangandã*, por Karen Sá Rego e Daniel Kondo, temos a história de uma girafa de pescoço curto que, ainda que repita alguns clichês de livros sobre diferenças, aposta no humor e no *nonsense* para o desenvolvimento da trama. Seu desfecho, que mira na autoaceitação da personagem, também traz um exercício criativo de compensação da girafinha, por meio do metadiscursos construído em um interessante jogo composicional: “Peraí... – pensou Gigi – se eu fosse grandona e pescoçuda, eu não caberia na foto do meu amigo. Aliás – minha nossa – eu também não poderia estar aqui, neste livrinho!!!” (2004, p. 34).

É importante destacar que outros títulos, além dos brevemente mencionados, trazem surpresa e elaboram a polissemia, propiciando experiências estéticas e imaginativas incomuns para os pequenos leitores; cabe ao mediador da leitura, então, essa tarefa de selecionar e apresentar aos alunos materiais que fujam ao esquematismo e aos clichês das histórias com animais “diferentes”.

4.5 E os monstros nos livros sobre a diferença?

Ainda que, evidentemente, as personagens animais e as personagens monstruosas não possam ser equiparadas entre si nas produções culturais para crianças, há claros elementos que aproximam esses dois grupos. Em princípio, os animais presentes nos livros para crianças, ainda que humanizados ou antropomorfizados (vestidos, falantes, participantes de uma sociedade “humana”), são sempre retirados do mundo real: cachorros, tartarugas, gatos, ovelhas. Já os monstros vêm do terreno do imaginário, do mito e da fantasia, que ora fazem parte de uma raiz popular – estão aí os seres imaginários e míticos de diversas culturas, como o Chupa-cabra e a Mula-sem-cabeça, no Brasil –, ora são criados por autores específicos, reelaborando influências e imagens sociais para conceber seus monstros, como o conhecido Frankenstein, da obra de Mary Shelley.

Pode-se supor que a popularidade da utilização de personagens monstros nos livros para crianças pequenas advém, entre outros fatores, de duas dimensões: a articulação entre essas personagens e a importância da imaginação no universo infantil e, por outro lado, a onipresença e a

importância do sentimento de medo na vida das crianças, que as auxilia, inclusive, na sua estruturação psíquica. Mas sempre é bom lembrar que os monstros (com seus mitos) não se restringem ao âmbito da infância. Como observa Corso (2004, p. 13-14),

O mito expressa o que não se pode dizer de outra maneira. (...) Uma vez que o homem está só no cosmos e aceita mal essa condição, sempre imaginou um universo muito maior e povoou o mundo com seres mágicos e monstruosos. Ao contrário do que alguns dizem, o tempo do mito não acabou. A nossa procura por monstros e por seres imaginários nos meios de comunicação parece deixar claro o quanto ainda necessitamos de suas presenças. A cada momento, a mídia fabrica uma geração de monstros (principalmente para o público infantil) que são consumidos à exaustão e depois descartados.

Como seria de se esperar, na abordagem do tema da diferença, as obras para crianças também se valeram desse filão sempre renovado de seres imaginários – dragões, monstros, bruxas – e aqui, portanto, serão examinadas algumas delas que podem ser aproximadas ao tema da diferença (e não apenas ao do medo, como é mais comum).

Em primeiro lugar, citamos dois livros da mundialmente conhecida e premiada autora Olga de Diós: *Monstro Rosa* e *Pássaro Amarelo*, que podem ser conectados à temática da diferença. *Monstro Rosa* é o primeiro álbum da autora, realizado como um projeto de estudos de ilustração – fato que fica evidente pela originalidade das imagens e do projeto gráfico, que trazem uma aparente simplicidade e proximidade ao mundo infantil (pelo traço de alguns desenhos e pelo colorido), mas efetivamente encerram bastante complexidade.

Monstro Rosa inicia já anunciando o caráter diferente do protagonista: “Antes de nascer, ele já era diferente dos outros” (2015, p. 3 e 4), diz o texto, enquanto a imagem mostra um grande ovo cor-de-rosa, ao lado de outros seis ovos menores, iguais. Aliás, esse caráter produtivo da relação entre texto (frases sempre curtas e diretas) e ilustração se manterá por toda a obra e também em outros livros da autora, o que propicia ao pequeno leitor um papel ativo na leitura, quando garantida uma mediação adulta apropriada. O Monstro Rosa aparece, então, com uma aparência monstruosa – peludo, com um só olho e boca com dentes falhados –, mas, como observam Senoane, Vázquez, Ferreira e Lema (2021), ele é simultaneamente “muito expressivo, feliz e cativante” (tradução nossa). É, então, por meio de comparações singelas com os outros seres e seus costumes (sempre desenhados de maneira muito uniforme e em número igual ou superior a seis), que a diferença vai se estabelecendo, até que, em um dado dia, o Monstro Rosa criou coragem e decidiu viajar. A jornada traz situações inusitadas e de teor imaginativo, como atravessar o mar em um barco de papel, até que ele chegasse a um lugar onde “conheceu muita gente, gente nova e bem diferente” (p. 25). Aparecem, então, outras personagens incomuns que vão reaparecer em outras obras da autora, como o Bicho Bolota, o Pássaro Amarelo, o Monstro Azul e a Rã de três olhos. Em páginas duplas com cenários coloridos e detalhes sugestivos, informa-se que “Todos riam e brincavam o dia inteiro. E à noite iam dormir. Monstro Rosa ficou morando nesse LUGAR e agora sorria sem parar.” (p. 27-31). A esta última afirmação, articula-se a imagem do Monstro Rosa, com uma placa de “Bem-vindos” voltada para a fila de seus ex-vizinhos, todos semelhantes entre si, que vêm se aproximando.

Registre-se, ainda, que a autora se vale, na obra, do recurso de interpelação direta ao leitor, por meio de curtos recados colocados no canto inferior direito de algumas páginas, que solicitam ações do pequeno leitor. Enfim, apreciada por crianças pequenas e eventualmente por crianças bem pequenas, a obra *Monstro Rosa* pode ser bem caracterizada, conforme o fazem Senoane, Vázquez, Ferreira e Lema (2021, p. 182, tradução nossa), como um “conjunto em que se produz a exclusão através de pequenas situações cotidianas, representadas com uma simplicidade metafórica extraordinária, nas quais a infância pode se sentir refletida de forma íntima e distante ao mesmo tempo”.

Já *Pássaro Amarelo*, ainda que não tenha como protagonista um monstro, mas um animal alado, será aqui apresentado por partilhar várias características impressas pela autora já em *Monstro Rosa*. De certa forma, aqui se esboça de maneira mais clara e intencional a temática da diferença, desde a primeira folha dupla, que traz cinco ovos diferentes em tamanhos e cores variadas, contextualizados pela mesma frase que ecoa no início de *Monstro Rosa*: “Antes de nascer, eles já eram diferentes” (2015, p. 3). Entretanto, na próxima página dupla, o texto traz um contraponto – “Mas também tinham algo em comum” (p. 5) –, esclarecido pela figura de sete aves: abutre, tucano, pássaro amarelo, cacatua, pica-pau, pato-mandarim e albatroz. No entanto, as ilustrações seguintes explicitam o traço diferencial do Pássaro Amarelo: com suas pequenas asas, ele, portanto, não podia voar. No desenrolar da trama, o protagonista é descrito como habilidoso, criativo, generoso e companheiro de todas as outras aves, as quais, entretanto, partem a voar para outros lugares, enquanto a ele só restava receber postais de lugares distantes, enviados pelos amigos. Triste por sua limitação, o pássaro é, então, desafiado pelo jacaré carteiro Téo a inventar um mecanismo que lhe permita voar, o que ambos fazem com afino e sucesso por meio de um mecanismo com hélice acoplado às costas do pássaro. Assim, ele viaja, conhece outros animais que não conseguem voar e neles adapta sua invenção (galinha, avestruz, pinguim etc.). Ao final, chega ao lugar de que mais gostou – o mesmo cenário escolhido pelo Monstro Rosa, habitado pelos outros personagens inusitados. E é de lá que envia uma cartinha para o amigo Téo, contando suas peripécias e o convidando para ir visitá-lo.

Pássaro Amarelo mantém várias características de *Monstro Rosa* – incluindo a interpelação ao leitor –, ainda que contenha mais texto e informações e demonstre que a autora não resista à tentação de deixar mais explícita a ideia de que o compartilhamento de uma invenção – simbolizando a amizade entre seres diversos – contém o germe da convivência e felicidade. De qualquer forma, pela criatividade de sua proposta imagética e articulação verbal, e pelo emprego de recursos originais que a aproximam do pequeno leitor, trata-se de uma obra que pode ser disponibilizada e apreciada produtivamente por crianças pequenas.

Já *Dave, o monstro solitário*, de Anna Kemp e Sara Ogilvie, mais tradicional em sua linha narrativa, também lança mão da figura do monstro gentil, criatura que personifica o paradoxo entre uma aparência repugnante e uma alma cordial (filiando-se à tradição de histórias direcionadas para crianças, como pode ser exemplificado pelo conto tradicional *A Bela e a Fera*). Em um livro de grandes dimensões e ilustrações coloridas plenas de detalhes interessantes, a história nos apresenta o velho monstro chamado Dave, com chifres, orelhas peludas, dentes vampirescos, garras nas mãos e nos pés, vestido e tocando guitarra. Em um *flashback* narrativo, ele é caracterizado como irritante – gritando, rugindo, bagunçando –, até que foi expulso de sua comunidade e teve de se isolar por várias décadas. A situação de isolamento é quebrada por um pequeno cavaleiro de seis anos, que vai ao seu encontro. Consolidam-se, então, a convivência e a

amizade entre os dois e, quando os moradores da cidade, para espantar seu tédio, têm a ideia de atacar o velho monstro, atirando-lhe frutas estragadas, legumes podres etc., a situação é quebrada pelos protestos do menino, exigindo gentileza. Na sequência, o velho monstro anima, com sua guitarra, a festa dos habitantes da vila. Ao final, o desenlace recai na tônica da amizade e reconhecimento mútuo. Destaca-se que as ilustrações trazem outras pequenas sequências narrativas paralelas, como o fato de o monstro tricotar (como um questionamento dos atributos sociais de gênero?) e, na última imagem, aparecerem várias peças de roupa tricotadas e vestidas em animais que habitam a casa de Dave. Vale pontuar que o humor integra a história, tanto no texto verbal quanto nas variadas imagens, como um ingrediente que captura as crianças.

Por fim, duas obras diversas tematizam a figura do monstro como o outro desconhecido e diferente. Em *Quem é esse?*, de Sabrina Berardocco e ilustrações de Mariana Demuth, temos uma narrativa de imagens que inicia com uma ilustração limpa, em que se vê um menino chegando à porta de uma sala de aula. A imagem seguinte mostra crianças de aparência diversa (negras, ruivas, brancas) brincando desordenadamente pela sala. Repete-se, então, a imagem da porta, mas agora quem chega é um monstro, com rabo, dentes pontiagudos, orelhas compridas. Esse monstro, então, adentra a sala de aula e provoca uma reação amedrontada dos colegas. Nas páginas seguintes, leem-se frases curtas que o destacam como “o diferente”, conectando-se com o isolamento do monstro durante o recreio, no refeitório. Mas é justamente na brincadeira do recreio que uma bola cai perto do monstro, criando uma situação que, paulatinamente, evolui para a participação dele na brincadeira, com movimentos, pulos e risos de todos. Sem legendas, ainda, vê-se a ilustração da turminha interagindo na sala de aula e, com sua integração ao grupo, o monstro volta à sua aparência “normal”. Na última imagem, de certa forma fechando um ciclo, temos novamente a porta da sala de aula, em que o novo aluno acena em despedida, enquanto se lê o que seria a voz dos colegas: “Até amanhã, Ricardo!” (2024, p. 31). E, assim, mais um toque de humor emerge da última imagem, também sem legenda, em que se vê o menino de costas correndo ao sair da sala de aula; no entanto, um rabo reaparece em suas costas, provocando o leitor sobre a efetiva identidade dele.

Já *Eloísa e os bichos* é uma conhecida obra de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng, em que é tematizada, de maneira sutil, a situação da chegada e adaptação de pai e filha migrantes a uma nova cidade e, possivelmente, país. Já na capa, vemos a pequena menina cercada por grandes bichos monstruosos, e o enredo, narrado em primeira pessoa por Eloísa, inicia: “Eu não sou daqui. Chegamos numa tarde, quando eu era bem pequena...” (2013, p. 4). O estranhamento e o sentimento de solidão da menina são expressos de forma econômica em frases curtas, que descrevem a forma como a protagonista vivencia as situações, e são potencializados pelas expressivas ilustrações nas quais insetos gigantes, de aparência monstruosa, são retratados em todos os lugares onde ela (eventualmente, com seu pai) vai – sala de aula, pátio da escola, armazém, estação de metrô, rua. Assim, o folhear sucessivo das páginas vai sugerindo o ritmo da própria familiarização de Eloísa e do pai no novo ambiente.

Fernandez, ao analisar a obra, nos mostra a semelhança entre uma das imagens iniciais que mostrava Eloísa pequena, na sala de aula, rodeada de bichos, com expressão assustada, e a imagem de uma das páginas finais, em que a vemos “já adulta, abraçando algumas crianças que presumimos serem seus alunos, olhando sorridente para o espectador e afirmando: ‘Eu sei que não nasci aqui...

mas foi neste lugar que aprendi a viver” (2018, p. 427, tradução nossa). A obra é plena de sutilezas, principalmente nas ilustrações – é possível, no entanto, que nem todas sejam acessíveis a crianças pequenas da pré-escola em função das referências culturais pressupostas. Entretanto, elementos como o protagonismo da menina, a simplicidade (apenas aparente) do texto, a riqueza das ilustrações e a própria presença, nelas, dos insetos gigantes, atuam para que as crianças pequenas possam aproveitar a leitura.

Verifica-se, assim, que, nas cinco obras que aqui trouxemos, a figura do monstro – sempre tão atraente ao público infantil – se afasta um pouco do aproveitamento dos protagonistas animais nos livros sobre diferença, ao se revestir de um caráter mais alegórico e sugestivo. Enfim, o monstro é o outro, o desconhecido, o diferente... que deixa de ser monstro à medida que dele nos aproximamos. Em síntese, de uma ou outra forma, a monstruosidade é subvertida. De certa maneira, são soluções narrativas diferentes, mas igualmente interessantes e que apostam na inteligência e imaginação dos pequenos para acompanhar sua riqueza de significados e atribuir-lhes outros.

4.6 Palavras finais

Conforme discutimos neste texto, seguindo uma tendência que remonta ao surgimento das obras escritas para crianças, as personagens animais têm, até hoje, espaço significativo nesse tipo de literatura. Essas personagens habitam o nosso imaginário, seja pelo convívio próximo que temos com algumas delas, seja por nossa experiência como leitores na infância, ou, até mesmo, pela intensa vivência com uma produção cultural variada em que elas estão representadas, quase sempre antropomorfizadas. Como sintetiza Maciel (2023, p. 21), “os animais sempre frequentaram o imaginário cultural da humanidade, sob diferentes configurações poéticas, artísticas e religiosas, evidenciando a nossa intrínseca (e milenar) relação com os viventes que compartilham conosco a experiência do mundo”.

Já a maneira como essa humanização ocorre e como a diferença é abordada nessas obras, como vimos, se dá de várias formas, e a análise do conjunto de livros citados reafirma o estreito enlace entre os intuítos pedagógicos e formativos e a literatura para crianças, evidente nos desfechos moralizantes, nas orientações que se filiam ao discurso de autoajuda para “seres diferentes” e, até mesmo, na fabulação, muitas vezes, pouco elaborada e esquemática, que se repete de obra a obra.

Entretanto, essa produção não se esgota nesse âmbito: encontram-se também (e alguns foram apontados) títulos que investem em narrativas originais (em que nenhuma personagem ou nem mesmo o narrador precisa discursar sobre a diferença), em projetos gráficos que articulam com inteligência texto e ilustração, abrindo espaço para uma experiência rica e criativa de leitura. Além disso, já nos livros que dão vida a personagens monstruosos, localizam-se histórias em que a proximidade entre a monstruosidade e a percepção da alteridade é desmascarada por meio de enredos atraentes e originais para a curiosidade infantil, mesmo em sua aparente linearidade.

Esses achados nos deixam otimistas com relação às possibilidades de leitura e trabalho produtivos, tanto para crianças que já dominam a leitura convencional quanto para as crianças pequenas e, em alguns casos, bem pequenas, da Educação Infantil.

Obras infantis analisadas

- AIBÊ, Bernardo. *A ovelha negra*. São Paulo: Mercuryo, 2003.
- ALVES, Rubem. *A porquinha de rabo esticadinho*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BANDEIRA, Pedro. *É proibido miar*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BAUMGART, Klaus; SCHWEIGER, Til. *O coelho sem orelhas*. São Paulo: Panda Books, 2012.
- BERARDOCCO, Sabrina; DEMUTH, Mariana. *Quem é esse?* Porto Alegre: Editora Piu, 2024.
- BRAIDO, Eunice. *A girafa comilona*. São Paulo: FTD, 2008.
- BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. *Eloísa e os bichos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.
- CARRASCO, Walcyr. *A ararinha do bico torto*. São Paulo: Ática, 2010.
- CHAMLIAN, Regina; ALEXANDRINO, Helena. *O pintinho que nasceu quadrado*. São Paulo: Global, 2010.
- COTES, Cláudia. *Abraço de urso*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2012.
- CROWTER, Kitty. *Meu amigo Jim*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- DIOS, Olga de. *Monstro Rosa*. São Paulo: Boitatá, 2016.
- DIOS, Olga de. *Pássaro Amarelo*. São Paulo: Boitatá, 2016.
- DOINET, Mymi; NANOU. *João não cabe mais em seu calção*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- EDUAR, Gilles. *As asas do crocodilo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
- FERNANDES, Paulo Dias. *A gaiivota que não podia ver*. Erechim: Edelbra, 2009.
- GALPERIN, Cláudio. *Draguinho. Diferente de todos, parecido com ninguém*. São Paulo: Ática, 2005.
- GARCIA, Luciana. *A ovelha branca da família*. São Paulo: Caramelo, 2008.
- GONTIJO, Solange Avelar Fonseca. *Tônico, o bode diferente*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- GREUNER, Liliane Silva. S. *Ovelha negra, eu?* Porto Alegre: Razão Bureau Editorial, 2007.
- HONORA, Marcia. *O amor tem todas as cores*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- HONORA, Marcia. *Uma formiga especial*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- HONORA, Marcia. *A escola da tia Maristela*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- KITAMURA, Satoshi. *Igor, o passarinho que não sabia cantar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- KEMP, Anna; OGILVIE, Sara. *Dave: o monstro solitário*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- KLEIN, Cristina. *Osmar, o cãozinho que trocava as letras*. Blumenau: Blu Editora, 2011.
- MANSUR, Gilberto. *Asa Curta*. Belo Horizonte: Editora Comunicação, 1985.
- McKEE, David. *Elmer, o elefante xadrez*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MERINO, Gemma. *O crocodilo que não gostava de água*. São Paulo: Brinque-Book, 2020.
- MORATO, Márcio Pereira. *Um peixinho especial*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MOREIRA, Carla; ALVES, Sandra. *Lupércio, o elefantinho gago*. Recife: Edições Bagaço, 2003.
- OTTONI, Álvaro. *O peixe que não sabia nadar*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- PINTO, Gersa Rodrigues. *Tico, o coelhinho das orelhas caídas*. Belo Horizonte: FAPI, [20--].
- REGO, Karen Sá. *Gigi Balangandã*. São Paulo: Escrituras, 2003.
- REIS, Lúcia. *A zebra preocupada*. São Paulo: FTD, 2001.
- REIS, Lúcia. *A esquisita aranha Rita*. São Paulo: Paulinas, 2005.
- RIBEIRO, Sérgio. *Dado, o gato sem rabo*. São Paulo: Alaúde Editorial, 2008.

- ROCHA, Ruth. *Vivinha, a baleiazinha*. São Paulo: Moderna, 2007.
- SHAFE, Renata. *A ideia de Celina*. Curitiba: Editora Lado A, 2022.
- WILLEMS, Mo. *Posso brincar também?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. São Paulo: LTC, 1981.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- CORSO, Mário. *Monstruário: inventário de entidades imaginárias e de mitos brasileiros*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- COUTINHO, Fernanda. Os animais que todos somos: ou a vida dos bichos na Literatura Infantil contemporânea. *Revista Estação Literária*, Londrina: UEL, v. 17, p. 73-85, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/34512/24194>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- FERNÁNDEZ, Natalia Gonzáles de la Llana. Emigración y identidad en el libro álbum Eloísa y los bichos de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, Aachen: RWTH Aachen University, n. 29, p. 418-433. Disponível em: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1583>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- GOMES, José Antônio. Bichos e bichanos, homens e rapazes: da presença de animais na literatura para a infância. Todos os rapazes são gatos de Álvaro Magalhães. In: AZEVEDO, Fernando *et al.* (coord.). *Imaginário, identidades e margens: estudos em torno da literatura infantojuvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. Estratégias de composição na literatura infantil contemporânea: a questão da diferença. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia: UFU, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12372/7180>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- MACIEL, Maria Esther. Breve genealogia dos estudos de zooliteratura no Brasil. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo: IHU, ano XXII, n. 552, p. 4-13, jul. 2022. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao552.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- MACIEL, Maria Esther. *Animalidades. Zooliteratura e os limites do humano*. São Paulo: Editora Instante, 2023.
- PAULINO, Graça. Sapos e bodes no apartamento. In: PAULINO, Graça; ROSA, Cristina Maria (org.). *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte-Pelotas: FAE-UFMG/Edupel, 2010.
- SEOANE, Ángeles Diaz; VÁZQUEZ, Inés Dacuña; FERREIRA, Carmen; LEMA, José María Mesías. Género, inclusión y narrativa visual em *Monstruo Rosa: comunicar para educar en la diversidad*. *Cuadernos de Información y Comunicación*, Madrid: Universidad Complutense, v. 26, p. 175-190, 2021. Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/35214/Ferreira_Carmen_2021_G%C3%A9nero_inclusi%C3%B3n_y_narrativa.pdf?sequence=3. Acesso em: 2 ago. 2024.
- SHAVIT, Zohar. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.



5.



Gênero: um tema emergente na literatura infantil

Nos últimos anos, no Brasil, o tema gênero tem sido amplamente debatido em múltiplas instâncias culturais, bem como tem sido alvo de ataques, polêmicas e disputas. Alguns autores dos Estudos Feministas explicam tal candência dos debates pelo fato de estarmos atravessando uma “quarta onda feminista”, marcada pela interseccionalidade (especialmente em termos de raça, gênero e classe social), pelos novos ativismos – inclusive, digitais – e por novas formas de organização coletiva (Perez; Ricoldi, 2023).

Na literatura para crianças, gênero é um tema considerado “emergente”, “difícil” ou, ainda, “fraturante” (Barros; Azevedo, 2019), assim como muitos outros, tais como a sexualidade, a guerra, a morte, o *bullying* e as demais questões relacionadas à discriminação pela diferença. Ao longo dos anos, temos visto a emergência de alguns desses temas na literatura para crianças e adolescentes no Brasil – por exemplo, a velhice e a morte (discutidas em um dos capítulos deste livro); e a sexualidade (Silveira; Kaercher, 2013; Ripoll, Silveira, 2016; Silveira; Zago; Ripoll, 2021).

No presente capítulo, realizamos uma revisão teórica sobre o conceito de gênero, apresentando, após, considerações sobre o tema na literatura infantil, com exemplos de algumas obras. Posteriormente, analisamos outros títulos que trazem possibilidades de reflexão e/ou contestação de estereótipos de gênero para crianças em idades e competências leitoras distintas.

5.1 Gênero: um conceito em movimento

Para tentarmos compreender o cenário atual, cabe retroceder e lembrar que, durante a década de 1990, em especial, houve uma grande proliferação de estudos que articulavam gênero e educação – sendo de notável importância o trabalho de Guacira Lopes Louro, que organizava, junto a Tomaz Tadeu da Silva, traduções de artigos e de livros estrangeiros que abordavam o conceito gestado no interior dos movimentos feministas anglo-saxões, desde meados dos anos 1960. Um desses artigos, de Joan Scott, intitulado “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, publicado em 1995 pela revista *Educação & Realidade*, mostra o conceito “gênero” emergindo para enfatizar o caráter sociocultural e histórico das distinções baseadas no sexo – ou seja, nesse momento, o termo começa a ser utilizado em oposição à dimensão biológica da diferenciação sexual

para destacar aspectos culturais, sociais, políticos, históricos etc. implicados no estabelecimento das relações entre os sexos:

A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico (Scott, 1995, p. 72).

Louro, portanto, foi quem propôs, no contexto dos estudos de gênero brasileiros, que o conceito não poderia ser pensado apenas em termos de papéis – “porque, se assim fosse, estar-se-ia dando margem a pensar em regras arbitrárias que determinada cultura ou sociedade impõe aos seus sujeitos, definindo atitudes, modos de ser, de se vestir etc.” (Guizzo, 2022, p. 26) –, mas, sim, em termos de identidades construídas na cultura. A autora (2008, p. 8) ainda enfatiza, sobretudo, que “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas (...). É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado”. E, ainda mais contemporaneamente, esse conceito, tão complexo e com múltiplas faces, adquire também ideia de *performatividade* com as colaborações de Judith Butler (2022, p. 56), pois gênero, para ela, “é performativamente produzido”. Trata-se, portanto – em diálogo com Louro – de um processo inacabado por meio do qual o sujeito “faz-se” e “expressa-se” (fala, caminha, age de determinadas formas, veste-se de determinados jeitos, reiterados por um conjunto de normas e práticas reguladoras da coerência do gênero), gerando sentidos múltiplos no mundo. Segundo Gonçalves, Guizzo e Ripoll (2023, p. 63),

tal *performance* evidencia o gênero como fabricação que se consolida e ganha contornos de natural a partir de atos repetitivos. Ou seja, a ação do gênero requer uma *performance* repetida. Essa repetição é a um só tempo reencenação e a nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação.

Entre tantos estudos, portanto, foi Butler quem potencializou, nos dias atuais, as discussões envolvendo a não binaridade de gênero, ou seja, as discussões sobre sujeitos que não se percebem como pertencentes a um gênero de forma exclusiva, abrindo um leque de outras possibilidades identitárias (*queer*, agênero, transgênero, gênero fluido, travesti etc.).

Então, a partir dos anos 2000, populariza-se, no horizonte social brasileiro, o termo “ideologia” e, posteriormente, a expressão “ideologia de gênero” (não utilizada no meio acadêmico), que emerge com força popular e política, principalmente com a ascensão do conservadorismo. Guizzo (2022, p. 33) aponta que a origem dessa expressão está nos debates realizados por grupos conservadores religiosos ainda nos anos 1990. Tais grupos, desde então, posicionam-se contrários ao feminismo e às lutas em favor do reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e, reiteradamente, responsabilizam a “ideologia de gênero” pelo enfraquecimento da “família” (entendida sempre dentro de uma matriz de inteligibilidade heterossexual) e dos valores heteronormativos. Logo, deputados, senadores e outros agentes públicos passaram a esforçar-se por censurar livros didáticos

e de literatura já aprovados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como os *kits* produzidos para professores, como parte do Projeto Escola sem Homofobia do MEC, por apresentarem uma suposta “doutrinação” ideológica de gênero e sexualidade. Além disso, vários projetos de lei foram encaminhados, em âmbito estadual e federal, para que se retirasse a abordagem de gênero da pauta educacional, dos documentos normativos de ensino no Brasil etc. É, portanto, em meio a toda essa problemática que o presente artigo busca analisar um conjunto de obras que se propõem a abordar e tensionar – implícita ou explicitamente – aspectos relacionados à temática de gênero para crianças pequenas e, em alguns casos, crianças um pouco maiores.

5.2 Os estudos de gênero e a literatura infantil: algumas considerações e exemplos

As teorizações clássicas da literatura infantil quase não abordam representações de gênero e sexualidade em obras para crianças, o que pode ser explicado pelo fato de que são predominantemente compostas de “estudos formalistas de livros ilustrados que instruem os críticos literários a entender as complexas interações entre palavras e imagens nesses livros” (Coats, 2018, p. 119). Sendo assim, as principais discussões sobre essa temática, inicialmente, não foram conduzidas no campo da crítica literária propriamente dita, mas por sociólogas feministas interessadas em compreender a persistência dos estereótipos retratando papéis de gênero em livros ilustrados e em livros de imagem destinados ao público infantil.

Por outro lado, embora as teorizações formalistas priorizem aspectos estéticos e artísticos, muitas delas também ressaltam a importância de educar a percepção e a sensibilidade dos leitores infantis para que possam realizar leituras profundas e significativas. Quando adotam esse viés, essas teorizações estabelecem conexões interdisciplinares com diferentes perspectivas teóricas, o que abre a possibilidade de refletir sobre as relações intrincadas que as obras literárias mantêm entre seus aspectos formais, o contexto social de produção e recepção e os processos cognitivos envolvidos no momento de leitura. Para as discussões acadêmicas sobre gênero na literatura infantil, essa abordagem interdisciplinar é fundamental, pois ela nos permite discutir não apenas como determinadas representações sociais e culturais de gênero são apropriadas, reproduzidas e contestadas em textos verbovisuais produzidos com intenções estéticas, mas também como esses mesmos textos atuam na formação e constituição de discursos, representações socioculturais, identidades e subjetividades.

No que diz respeito ao contexto social das obras e dos autores de literatura infantil, os estudos de gênero têm demonstrado que os livros infantis, além de obras pedagógicas ou artísticas, também são ricos artefatos culturais. Portanto, eles podem reproduzir e reforçar os discursos e as representações culturais de gênero que predominam nas épocas em que são produzidos e consumidos, mas também podem contestar, tensionar e desconstruir essas mesmas representações. Os contos de fada que foram coletados da tradição oral europeia pelos irmãos Grimm no século XIX, por exemplo, replicam os códigos culturais daquela época, segundo os quais meninas precisam ser educadas como princesas que, após conquistarem seus príncipes, permanecem confinadas ao espaço doméstico; já

os meninos, pelo contrário, são estimulados a se identificar com cavaleiros e heróis intrépidos que desbravam o mundo, travam batalhas e realizam muitas conquistas.

Por outro lado, também existem livros que tensionam e contestam esses códigos, principalmente os mais recentes. Algumas obras saltam aos olhos, como *O menino Nito*, de Sonia Rosa com ilustrações de Victor Tavares, por exemplo, no qual a personagem protagonista rompe com a visão estereotipada segundo a qual menino não chora; ao passo que *Samanta gorducha vai ao baile das bruxas*, por Kathryn Meyrik, tensiona – em um dos desfechos possíveis – os códigos de beleza e conformidade corporal impostos ao feminino pela cultura patriarcal que vigora até os dias de hoje (muito embora a motivação inicial para o emagrecimento fosse caber em um vestido para ir a um baile).

Dada a centralidade dos livros ilustrados e de imagens no contexto da Educação Infantil, que abrangem tanto os ambientes escolares quanto os não escolares, verificamos que eles desempenham um papel extremamente relevante na formação dos valores sociais das crianças em geral, e dos valores atribuídos aos papéis de gênero e sexualidade, de forma específica. No entanto, é crucial ressaltar que os processos cognitivos envolvidos na leitura dessas obras não devem ser vistos como meras apropriações diretas de esquemas e representações, pois a mente humana não é uma tábula rasa que simplesmente absorve passivamente tudo aquilo que lhe é apresentado. Uma maneira mais adequada de entender os processos de apropriação é pensar em “mentes e corpos respondendo a artefatos culturais de maneiras ativas, reativas e interativas” (Coats, 2018, p. 119).

Os Estudos de Gênero demonstram que, historicamente, a cultura ocidental é fortemente determinada por uma visão patriarcal, na qual o sexo masculino é geralmente definido com base em características como força física, independência, autonomia, coragem e poder; ao passo que o sexo feminino é definido por traços de passividade, docilidade, fragilidade e dependência. Essa visão de mundo é tão antiga e tão recorrente, que levou ao surgimento de inúmeros estereótipos de gênero ao longo do tempo. No caso da literatura infantil, Russell (2001, p. 69) acredita que é possível perceber esses estereótipos por meio de três principais domínios: no léxico, na representação das profissões e na representação dos comportamentos. Quando nos detemos no léxico, percebemos que algumas palavras do nosso idioma estão claramente impregnadas de estereótipos de gênero. Termos como “empregada doméstica”, “merendeira” e “dama de companhia”, por exemplo, dificilmente serão utilizados na forma masculina; da mesma maneira, o oposto também acontece com termos como “homem de negócios” e “homem de palavra”, raramente usados na forma feminina. Já quando nos detemos no segundo domínio, vemos que uma gama muito grande de livros infantis reproduz estereótipos de profissões: médicos, pilotos, engenheiros, presidentes, gerentes e advogados geralmente são representados por personagens do sexo masculino, ao passo que professoras, enfermeiras, empregadas domésticas e secretárias geralmente serão meninas ou mulheres. Por fim, um número grande de obras infantis continua a reproduzir estereótipos de comportamento segundo os quais personagens meninos são associados a comportamentos corajosos, intrépidos e, inclusive, travessos ou arteiros, ao passo que esse mesmo tipo de comportamento será visto como inadequado para meninas.

Entretanto, mesmo dentro desse panorama, nos últimos anos, tem crescido a consciência entre autores, artistas, editores, acadêmicos e educadores sobre a importância de romper com esses estereótipos de gênero nas obras infantis. E esse movimento tem transformado a produção literária voltada para crianças de forma muito significativa. Especialistas em gênero na literatura infantil

apontam que livros mais recentes buscam utilizar uma variedade diversificada e criativa de estratégias de composição para atingir esse objetivo, frequentemente combinando várias delas em uma mesma obra.

Maria Nikolajeva e Caroline Scott (2011, p. 143) destacam que uma estratégia bastante comum é subverter os esquemas narrativos e os estereótipos dos contos de fadas tradicionais. No livro *A princesa que salvava príncipes*, de Cláudia Souza, por exemplo, temos uma menina que usa armadura, luta contra dragões e enfrenta bruxos para salvar príncipes aprisionados – contudo, alguns estereótipos usualmente relacionados ao feminino, como enfeitar-se em demasia; pentear a crina do cavalo, enfeitando-a com flores; usar algo sob medida, ainda que seja, na narrativa, uma armadura; usar uma bolsa “cheia de coisas” e “botas com saltinho”, também estão presentes. Além disso, pode-se dizer que o livro é heteronormativo, pois a princesa salva e apaixona-se pelo príncipe. Outro exemplo que busca subverter esquemas narrativos é o livro *Lute como uma princesa: contos de fadas para crianças feministas*, de Vita Murrow e Bereciartu, no qual histórias como Rapunzel, Cinderela, Branca de Neve e outras são recontadas de modo que seus papéis tradicionais sejam significativamente subvertidos.

Além disso, também há histórias que não se enquadram necessariamente no gênero dos contos de fadas, mas que apresentam protagonistas femininas em papéis de liderança, heroísmo e aventura, muitas vezes, realizando ações que são consideradas tradicionalmente masculinas. Nessas obras, são contestados tanto os estereótipos de profissões (*Coisas de menina*, por Pri Ferrari) quanto os estereótipos de comportamento (*O Varal*, de Renata Bueno; *Bibi brinca com meninos*, de Alejandro Rosas; e *Viva as unhas coloridas!*, de Alicia Acosta e Luis Amavisca e ilustrações de Gusti).

Obras que contestam certos estereótipos vinculados ao comportamento feminino são, por exemplo, *Viva as unhas coloridas!* – já que é um menino que se sente feliz ao brincar com os esmaltes de sua mãe e ir para a escola com as unhas pintadas – e *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade e ilustrações de Ellen Pestili, na qual uma menina é convidada a fazer parte de um time de futebol formado por meninos. Esses são exemplos de livros interessantes e adequados para a leitura, em sala de aula, com crianças pequenas. Contudo, é importante considerar que, em *Menina não entra*, o feminino é representado por meio de uma estratégia narrativa compensatória, pois Fernanda é mostrada como uma menina “frágil” cujas habilidades com a bola são excepcionais, “de causar espanto”, já que “chutava tanto com o pé esquerdo como com o direito” (2007, p. 10). Responsável pela goleada no time do bairro vizinho, a única menina no time – antes considerada “incapaz” para o futebol – se transforma em capitã e modelo para a equipe.

Por outro lado, também existem histórias que contestam os estereótipos ligados à masculinidade. Por exemplo, em *Bibi brinca com meninos*, a menina Bibi e seus primos brincam com jogos, brinquedos e brincadeiras diversificadas e plurais. E, em *O que os meninos fazem? O que as meninas fazem?*, de Ilan Brenman e ilustrações de Graça Lima, várias personagens infantis são mostradas em situações triviais – brincando, correndo, jogando, pulando, ouvindo histórias, comendo, ganhando carinho dos pais etc. O mote do livro, conforme já mencionado anteriormente, é que, mesmo diferentes, meninos e meninas gostam das mesmas coisas. Entretanto, muitas vezes, a obra acaba por reforçar estereótipos, especialmente quando meninos sonham que são adultos (e a ilustração mostra o menino adormecido com um carrinho, em sua cama, sonhando em ser um motoqueiro,

todo vestido com roupas que aparentam ser de couro preto) e meninas sonham que são adultas (e a ilustração mostra a menina com um bichinho de pelúcia em cima da cama, sonhando em ser uma mulher alta, magra, vestindo uma saia, com a barriga à mostra e com os cabelos esvoaçantes, falando ao celular e segurando uma bolsa grande). De fato, a narrativa mostra que são esperadas, para meninos e meninas, quando adultos, determinadas performatividades de gênero – determinados corpos, atitudes, roupas e comportamentos social e culturalmente estabelecidos.

5.3 Aprofundando o exame de algumas obras

Em *Samanta gorducha vai ao baile das bruxas*, de Kathryn Meyrik, temos a história de uma bruxa, Samanta, que é comilona e está gorda. Ela deseja ir a um baile para o qual foi convidada, mas percebe que seu vestido não “está servindo”. Samanta, então, se submete a um tratamento rigoroso em um SPA, com dietas e exercícios físicos, acompanhada de seu gato, Tarcísio, também gordo. Por fim, ela fica magra e vai ao baile. Nesse ponto, o livro traz um desenlace surpreendente, oferecendo à criança a oportunidade de escolher o final que mais lhe agrada. Ou Samanta começa a comer compulsivamente na festa e engorda novamente, ou come de forma comedida e dança elegantemente com o príncipe. Ambos os finais, portanto, reforçam algum estereótipo: o da compulsividade de pessoas gordas por comida, no primeiro final, e o da heteronormatividade e elegância de corpos magros e mulheres, no segundo final.

Já *O menino Nito*, por Sonia Rosa e Victor Tavares, traz a história de um menino que expressa seus sentimentos, em várias circunstâncias, pelo choro. O pai chama Nito para uma conversa e diz que ele precisa parar de chorar, pois “homem que é homem não chora” (2001, p. 7). Então, Nito resolve trancar os choros, chegando até a adoecer por esse motivo. Em consequência, a família chama o Dr. Aimoré, que, após uma conversa com o menino, prescreve que este “desachore” os choros engolidos. No desfecho, pai e filho se abraçam e compreendem a “lição”: homens também podem chorar.

A obra *O que os meninos fazem? O que as meninas fazem?*, de Ilan Brenman, mostra uma diversidade imensa de personagens infantis brincando e se divertindo de maneiras bastante semelhantes – eles e elas correm, brincam com carrinhos, brincam com bonecas etc. Além disso, o paratexto da contracapa sublinha que, “mesmo parecendo diferentes, meninos e meninas gostam das mesmas coisas. Este livro mostra que não existe brinquedo exclusivo e que todos gostam de coisas parecidas: brincar, jogar, ouvir histórias...” (2008).

Em *Bibi brinca com meninos*, por Alejandro Rosas, a personagem Bibi narra a viagem com seus pais para visitar os tios e os dois primos. Bibi se diverte com os primos andando de carrinho de rolimã, subindo em árvores, perseguindo o gato e brincando com “brinquedos diferentes” (bola, caminhão, carrinhos, bonecos de super-heróis e de monstros), e ensina os primos a brincar com suas bonecas, mimetizando um salão de beleza ou fazendo os bichinhos de pelúcia dormir. Da mesma forma que o anterior, o livro – voltado para leitores iniciantes – enfatiza, em um dos paratextos, que “o único requisito para brincar é ter uma vontade muito séria de se divertir” (2010, p. 36) – e, assim, busca tensionar a existência de “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina”.

Em *A princesa que salvava príncipes*, de Claudia Souza, escrito para crianças com habilidades leitoras mais desenvolvidas, a história começa com a afirmação de uma série de “coisas típicas de princesas”: “Princesas não têm espadas. Princesas desmaiam diante de um dragão. Princesas ficam trancafiadas em torres. Princesas usam vestidos longos e rodados. Princesas são fraquinhas” (2010, p. 7 e 8). Contra todas essas expectativas, a personagem princesa invade o quarto da bruxa e enfrenta muitos desafios para resgatar um príncipe e acaba se apaixonando por ele.

Em *Menina não entra*, Telma Guimarães Castro Andrade conta a história de um grupo de meninos que se organiza para formar um time de futebol – Meninos Futebol Clube – para disputar com o time do bairro vizinho. Para completar o time, dois meninos chamam a irmã, Fernanda, e isso causa grande estranhamento no grupo de meninos, que comentam: “Menina não entra!”, “Futebol é coisa de menino”, “Meninas fazem balé!”, “Vai sair machucada...”, “Garotas não sabem de nada!”. No entanto, Fernanda acaba mostrando a eles, em campo, que sabe jogar futebol melhor do que todo mundo.

Coisa de Menina, de Pri Ferrari, assegura que “coisa de menina é tudo aquilo que ela quiser” (2016, p. 32). Portanto, para tensionar estereótipos relacionados às profissões, bem como relacionados a brincadeiras e comportamentos usualmente relacionados ao feminino, a autora – em tom bastante celebratório e, por vezes, compensatório – vai mostrar as meninas no esporte e como elas treinam e batem recordes de velocidade, precisão e força; as meninas na Medicina; as meninas escalando montanhas e chegando no pico mais alto do mundo; as meninas na música; aquelas que adoram mecânica; as empreendedoras; as *gamers*; as aventureiras; aquelas que ocupam cargos importantes etc.

Viva as unhas coloridas! é de autoria de Alicia Acosta e Luis Amavisca, ricamente ilustrado por Gusti. A obra, traduzida do espanhol, narra em terceira pessoa o dia a dia de João, um menino que gostava de pintar as unhas com os esmaltes de sua mãe, até que começaram a rir dele na escola. No desfecho, seu pai também decide pintar as unhas para ir buscá-lo na escola e, uma semana depois, no aniversário de João também na escola, “todos os meninos e todas as meninas da turma estavam com as unhas pintadas. Até a professora!” (2020, p. 34). A obra é destinada para crianças acima de quatro anos de idade e volta-se, segundo o paratexto da contracapa, para a “abordagem de temas como aceitação, coragem, diversidade, tolerância, liberdade, respeito às diferenças e papéis de gênero”.

Lute como uma princesa: contos de fadas para crianças feministas, de Vita Murrow e Bereciartu, é uma coletânea em que 15 contos de fadas são recontados com base no seguinte pressuposto: e se o destino das princesas não se resumisse em casar com o Príncipe Encantado e viver feliz para sempre? Na coletânea, a princesa Bela é uma destemida detetive que se aventura pela Floresta Proibida; Rapunzel torna-se uma renomada arquiteta que usa suas habilidades para mudar a realidade de sua comunidade; e Cinderela é uma líder trabalhista em busca de justiça para todos. Dessa forma, o próprio sentido de “princesa” é tensionado pela obra, pois elas passam a ser representadas não mais como uma menina e/ou moça posicionada em uma determinada classe social (ou aspirante à realeza) que precisa de proteção e de cuidados especiais, mas como “alguém que está aberta para aprender coisas novas e que busca formas para dar mais sentido à vida daqueles que vivem perto delas” (2019, p. 29).

O Varal, de Renata Bueno e ilustrações de Gilles Eduar, indicado para crianças entre 0 e 5 anos, focaliza uma menina e um menino pendurando roupas ao ar livre e se divertindo bastante com a tarefa. A obra enfatiza as ilustrações que mostram cores, estampas, formas e padronagens de roupas, bem como demonstram a profunda amizade entre as duas personagens (que são vistas se ajudando,

admirando o dia e uma tarefa de mãos dadas etc.). A obra mostra não haver divisão de tarefas entre meninos e meninas, pois os dois protagonistas interagem e brincam, juntos, com as roupas. Além disso, mostra-se, também, uma grande quantidade de critérios de classificação – roupas com botões; roupas sem botões; roupas com bolinhas; roupas com estampas quadriculadas; roupas estampadas etc. – pluralizando, portanto, o entendimento usual e binário de que há apenas roupas “de menino” e “de menina”.

Já o livro *Super*, de Jean-Claude Alphen, traz o ponto de vista de uma criança em relação ao pai – inicialmente descrito e representado nas ilustrações como um super-herói – e à mãe (sempre em contraponto). “Todos os dias, Papai sai bem cedinho para trabalhar. Mamãe também” (2017, p. 4 e 5); “Às vezes, Papai vai às reuniões de pais da minha escola... quando Mamãe não pode ir.” (p. 8); “Um dia, Papai fez uma surpresa e veio me pegar na hora da saída. Mas é Mamãe quem vai me buscar todos os dias.” (p. 12) – são exemplos de trechos das páginas duplas, ilustrados com figuras expressivas e originais em que o tamanho e outros detalhes das personagens potencializam os sentidos. Mas “Uma manhã, Papai não conseguiu levantar da cama... mas Mamãe foi trabalhar.” (p. 20). Depois do adoecimento, o pai passa a ficar mais em casa, começa a assumir algumas tarefas da mãe e o menino, em uma noite, se dá conta de que “Mamãe também é SUPER!!!” (p. 50). A obra, portanto, com narrativa sensível e projeto gráfico cuidadoso, permite uma leitura proveitosa e uma conversa com crianças pequenas da Educação Infantil sugerindo, na evocação de fatos do cotidiano, o questionamento dos papéis e identidades de gênero.

Vale pontuar, no entanto, os trabalhos de Macarena García González (2021) e o de Liliana Simari *et al.* (2023), que refletem sobre os problemas nas “narrativas de empoderamento” para as meninas. O primeiro aspecto considerado pelas autoras é que um texto escrito por uma mulher – ou, ainda, um texto que inclua alguma reflexão sobre (hetero)normatividade ou que se aproprie de alguns aspectos do patriarcado para subvertê-los – não garante que ele, de fato, seja feminista. Além disso, não basta apresentar personagens empoderadas para que essas obras sejam etiquetadas como “feministas”, sendo igualmente necessária uma ruptura na ordem social predominante (masculina): “isso nos leva a pensar na linha tênue que divide a possibilidade de se projetar uma personagem feminina disruptiva, que seja uma heroína e que provoque tensões em seu mundo ficcional” (Simari *et al.*, 2023, p. 88). Liliana Simari e outras autoras, ao falar sobre o empoderamento feminino na perspectiva de Macarena García González, afirmam que

o empoderamento é uma forma neoliberal de cooptação da vontade que esquece ou bane o frágil, o transitório, o vulnerável, procurando estabelecer um repertório progressivo de educação de gênero que reproduza noções de individualidade e valores consumistas. Ao perder a fragilidade e a vulnerabilidade, corre-se o risco de esperar que as personagens femininas contenham todos os traços dos heróis masculinos clássicos. Mas no cerne da questão encontramos novamente a procura de uma literatura instrumentalista que pretenda enviar uma mensagem: a educação de gênero. A questão é se é possível fazer perguntas quando a história está tão fechada e os leitores descobrem rapidamente a mensagem. A busca passa por outros locais. A premissa é sustentar um *corpus* de livros que proponham histórias disruptivas, outras possibilidades de mundo e um jogo com metáforas e linguagem. Uma boa história pode ser lida em diferentes tonalidades semióticas. Uma história que tenta ensinar algo a todo custo provavelmente será descartada ou esquecida (Simari *et al.*, 2023, p. 88).

5.4 Palavras finais

Reforçando a perspectiva constitutiva da representação, podemos dizer que as obras literárias infantis que tematizam gênero vêm buscando apresentar, em alguma medida, identidades femininas e masculinas plurais, produzindo deslocamentos de estereótipos cultural e historicamente produzidos – tanto em relação ao comportamento das personagens quanto em relação aos brinquedos, roupas, brincadeiras etc. Logo, representações mais plurais do que seriam “coisas de menino” e “coisas de menina”, veiculadas em obras renovadas de literatura infantil, podem produzir outros efeitos na formação discursiva e imagética de seus leitores. Podemos afirmar, nesse sentido, que masculinidades e feminilidades são construções culturais que se instituem nos artefatos – como os livros infantis – e que também “formam” as identidades de gênero dos sujeitos que interagem com esses objetos.

Obras infantis analisadas

- ACOSTA, Alicia; AMAVISCA, Luís. *Viva as unhas coloridas!* Ubatuba, SP: Livros da Raposa Vermelha, 2020.
- ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- BRENMAN, Ilan. *O que os meninos fazem? O que as meninas fazem?* São Paulo: Callis, 2008.
- BUENO, Renata. *O Varal*. São Paulo: FTD, 2020.
- FERRARI, Pri. *Coisa de Menina*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- MEYRICK, Kathryn. *Samanta gorducha vai ao baile das bruxas*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- MURROW, Vita. *Lute como uma princesa: contos de fadas para crianças feministas*. São Paulo: Boitatá, 2019.
- ROSA, Sonia. *O menino Nito: então, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- ROSAS, Alejandro. *Bibi brinca com meninos*. São Paulo: Scipione, 2010.
- SOUZA, Cláudia. *A princesa que salvava príncipes*. São Paulo: Callis, 2010.

Referências bibliográficas

- BARROS, Lúcia Maria; AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, ago. 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210/3662>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- COATS, Karen. Gender in Picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina (org.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Oxon; New York: Routledge, 2018, p. 119-127.
- GONÇALVES, Manu Calazans; GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. Representações de gênero não binário em canais do YouTube. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, Manaus: UFAM, v. 7, n.1, jan./jul. 2023.
- GONZÁLEZ, Macarena García. *Ensenando a sentir*. Repertorios éticos en la ficción infantil. Santiago, Chile: Ediciones Metales Pesados, 2021.
- GUIZZO, Bianca Salazar. Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021. *Em Aberto*, Brasília, v. 35, n. 113, p. 23-41, 2022.

- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PERES, Olivia Cristina; Ricoldi, Arlene Martinez. A quarta onda feminista no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 31, n. 3, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/3D7wfT8QmwRfJMv38PrG4tN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.
- RIPOLL, Daniela; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Temática Homossexual na Literatura Infanto-Juvenil Atual. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS CULTURAIS, 2016, Aveiro. *Anais [...]*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016. Disponível em: <https://vcongresso.estudosculturais.com/wp-content/uploads/sites/6/2016/09/a-tem%C3%A1tica-homossexual-na-literatura-infanto-juvenil-atual.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- RUSSELL, David L. *Literature for children: a short introduction*. New Jersey: Pearson, 2015.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; KAERCHER, Gladis E. da Silva. Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1191-1206. Disponível em: scielo.br/j/edreal/a/48FpzxM5wBtHj5Cq8k3NpnP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 ago. 2024.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; ZAGO, Luiz Felipe; RIPOLL, Daniela. Self-Help and Coming Out: LGBTQ+ Themes in Contemporary Brazilian Young Adult Literature. In: EPSTEIN, B. J.; CHAPMAN, Elizabeth L. (eds.). *International LGBTQ+ Literature for Children and Young Adults*. London, New York: Anthem Press, 2021.
- SIMARI, Liliana et al. *Infancias y literatura desde una perspectiva de género en la educación infantil*. Desafíos y tensiones para la ampliación de derechos. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2023.



MODERNA



6.



A diferença étnico-racial em livros para crianças

O estudo das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas é uma das mais importantes demandas educacionais contemporâneas no Brasil. No âmbito legal, as leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), incluindo nela a obrigatoriedade do estudo das histórias, culturas e perspectivas epistêmicas de coletividades afro-brasileiras e indígenas em todas as etapas da Educação Básica. A mudança promovida na legislação responde a demandas colocadas por movimentos sociais que historicamente lutam para reverter o racismo e a discriminação contra negros e indígenas na sociedade brasileira, que, no tempo presente, reivindicam reconhecimento e visibilização das culturas de matriz africana e indígena no nosso cotidiano, em toda a sua complexidade.

Porém, conforme Gomes e Mayer (2021), há uma distância entre o que determina o corpo normativo e o que ocorre nas escolas – espaços plurais onde se delineiam disputas em torno de concepções pedagógicas e curriculares e onde, por um lado, se impõem expressões culturais consideradas universais e, por outro lado, se articulam movimentos de crítica ao viés eurocêntrico desses conhecimentos.

As autoras supracitadas, Gomes e Mayer, realizaram pesquisas com escolas de Guarulhos (SP) e concluíram que há uma série de obstáculos para que, de fato, a abordagem das culturas, literaturas, artes, sistemas de crença e de pensamento africanos, afro-brasileiros e indígenas aconteça. Alguns desses obstáculos são gerados, por exemplo, por fragilidades da formação inicial e continuada de professores sobre esses temas; pelo pouco interesse demonstrado por alguns gestores para a efetivação de propostas antirracistas; pela prevalência de estereótipos e de preconceitos nos discursos escolares; e pelo desconhecimento dos repertórios culturais, artísticos, linguísticos de populações negras, quilombolas e indígenas.

Assim, muitas vezes, as discussões sobre as relações étnico-raciais na escola acontecem somente quando algum profissional “toma para si” a tarefa de implementar propostas, com maior ou menor amplitude, tarefa esta que deveria ser assumida coletivamente na escola. Nesse cenário, as iniciativas dessas abordagens podem ter maior ou menor participação de negros e indígenas, podem colocar em primeiro plano o protagonismo desses sujeitos ou podem, simplesmente, tomá-los como objetos de estudo e de trabalho escolar, mantendo a já desgastada tradição de enaltecer apenas as contribuições imaginadas para a formação de uma cultura nacional. E, nesse entendimento, também são assimétricas as relações de poder e saber que determinam o que seria memorável e quais histórias deveriam ser contadas sobre cada coletividade que constitui a chamada cultura nacional.

Um amplo debate tem marcado, também, espaços de produção acadêmica, indicando direções e possibilidades para uma educação antirracista. Estudos conduzidos por diferentes pesquisadores problematizam o racismo estrutural e institucional e indicam a permanência de desigualdades no acesso a recursos e bens materiais, simbólicos e sociais, entre brancos, negros e indígenas (ver, por exemplo, Almeida, 2018; Carneiro, 2023; Gomes, 2008 e 2012; Bonin, 2016). Amplia-se, ainda, o volume de pesquisas que problematizam a prevalência de referências brancas na ciência, na literatura, na arte, no cinema, na produção audiovisual, na publicidade, e que confrontam os privilégios da branquitude (ver, por exemplo, Bento, 2022; Evaristo, 2009; Rufino, 2019; Machado, 2013; Gonzalez, 2020; Debus, 2018; Duarte e Fonseca, 2011; Brookshaw, 1983).

Além do amplo debate acadêmico, a dinamização da temática étnico-racial reverbera também na produção editorial, nunca esquecendo o quanto a nossa escola está ainda atrelada à letra escrita e, no caso dos livros para crianças, permeada pela crença de que temas difíceis – como o preconceito e o racismo – poderiam ser mais fácil e produtivamente abordados por meio da “diversão” e da ludicidade de histórias narradas para crianças.

É assim, portanto, que tem se multiplicado, nos últimos anos, a produção de livros de literatura infantil que ora buscam reverter a histórica invisibilização do negro na composição das personagens centrais dos livros, ora buscam a valorização da tradição cultural dos países africanos – ambas tentativas com maior ou menor sucesso no âmbito da literariedade. Tendo isso em vista, se observarmos as listagens de obras aprovadas no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para composição de acervos literários, encontraremos diversos títulos com personagens negras em núcleos centrais e obras ambientadas ficcionalmente em localidades do continente africano.

Assumindo – implícita ou explicitamente – um compromisso com as lutas antirracistas, muitas obras de literatura contemporânea alinham-se aos propósitos de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. Destacam-se, de modo especial, as produções literárias, estéticas e poéticas no âmbito do que se tem chamado de literatura negra brasileira (Evaristo, 2009) ou literatura afro-brasileira (Lobo, 2007; Duarte, 2011). Essa literatura teria, como diferencial, um sujeito de enunciação autodeclarado negro, um eu lírico ou um narrador que se autoidentifica como negro (ou com as culturas negras) e, ainda, um tema e um ponto de vista específico – alinhado às experiências afro-brasileiras – na composição da narrativa (Duarte, 2011). Pode-se dizer que a literatura negra empodera personagens negras, localizando-as em um universo humano, social, cultural e artístico afroreferenciado, do qual se nutrem as histórias narradas.

É, então, dentro desse panorama maior de discussões sobre racismo, antirracismo e literatura que, neste capítulo, temos como objetivo discutir algumas formas da presentificação da temática da diferença étnico-racial em livros literários endereçados a crianças. Embora essa abordagem deva atravessar transversalmente as diferentes etapas da Educação Básica, neste texto optamos por focar livros que têm sido direcionados ao público da Educação Infantil.

Antes, porém, consideramos necessário localizar brevemente a perspectiva teórica no interior da qual pensamos a diferença étnico-racial. Isso porque a tematização da diferença pode assumir perspectivas variadas que vão desde a celebração de um pluralismo visto como natural ao mundo humano – e que, muitas vezes, se sintetiza na expressão “atenção à diversidade” – até a crítica radical

às formas como se marcam e se classificam os sujeitos em categorias sociais ordenadas de modo hierárquico. Vale ressaltar que, quando matizada por um viés celebratório, a abordagem da diferença acaba por ressaltar, como tendência geral, o exotismo de certos grupos sociais, buscando neles traços constitutivos, essenciais e supostamente imutáveis, não colaborando para a problematização das desigualdades e das assimetrias de poder.

A diferença étnico-racial deve ser, portanto, entendida e localizada por múltiplos processos históricos, sociais e culturais, uma vez que

uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus afetos (Almeida, 2018, p. 53).

As lutas por representatividade, reversão de estereótipos e possibilidade de fazer circular outras histórias e pontos de vista também se desenrolam nesses mesmos processos representacionais e relações de poder que constituem sentidos para o ser branco e o ser negro. A literatura, então, participa desses processos quando constitui, reforça e faz circular certos significados. E é por essa razão que, ao estudarmos o racismo para compreendermos seu funcionamento, nos deparamos com a supremacia de representações brancas e com a invisibilização do ser negro em produções culturais como a literatura. Uma das possibilidades de enfrentamento do racismo que se institui por práticas de invisibilização é ampliar referências e apresentar, no trabalho com crianças pequenas e bem pequenas, obras com personagens negras ocupando núcleos centrais de enredos diversificados e plurais. Assim, de certo modo, inserimo-nos no conjunto de esforços para construir uma educação antirracista.

A seguir, apresentamos brevemente alguns estudos que versam sobre a presença de personagens negras em obras literárias para crianças. Então, analisaremos, mais adiante, alguns dos títulos que apresentam novos enfoques, que buscam romper com uma tradição de silenciamento das temáticas e/ou de estereotipia de personagens e contextos negros.

6.1 Estudos que versam sobre a presença de personagens negras em narrativas literárias

Pesquisas realizadas no Brasil, em especial a partir da década de 1980, vêm indicando a permanência de assimetrias entre personagens brancas e negras em narrativas literárias. Nesse sentido, Silva e Rosenberg (2008) buscaram examinar a presença de personagens negras na literatura infantil até 1980 e mostraram que houve uma sutil redução do racismo explícito no texto literário, mantendo-se, porém, a invisibilização e a estereotipia dessas personagens e, assim, o predomínio de representações que subscrevem a branquitude como modelo consolidado. Em sua tese de doutorado, Kaercher (2006) examinou acervos de obras de literatura selecionadas pelo PNBE no ano de 1999. Em seu estudo, ela indicou não apenas a escassez de personagens negras, como também

a prevalência de representações aligeiradas e, por vezes, grosseiras quando essas personagens eram postas em cena. O estudo mostra, portanto, que a literatura também promove a racialização do negro, ao mesmo tempo que neutraliza racialmente o branco – este último alçado à condição de representante universal do ser humano.

Entre os anos de 2005 e 2006, Debus (2007) rastreou títulos de literatura infantil em catálogos de oito editoras nacionais e constatou que a representação do negro foi conquistando espaço, embora de modo muito desigual em relação a personagens brancas. Em trabalho posterior, a mesma autora indica que, de um total de 2.416 títulos selecionados para seu estudo, apenas 171 apresentavam o negro e/ou a cultura africana e afro-brasileira, o que corresponde a apenas 7% das publicações analisadas (Debus, 2010). Avançando um pouco mais, Arena e Lopes (2013) examinaram obras selecionadas no PNBE no ano de 2010 e identificaram a escassez de protagonistas negros nas listagens de obras aprovadas naquele ano, mantendo-se, pois, as assimetrias já localizadas em pesquisas anteriores. No mesmo sentido, Silva e Souza (2013) mostraram que havia, então, uma crescente produção de obras literárias que buscavam ampliar a representação negra; porém, analisando acervos distribuídos pelo PNBE às escolas do país até aquele momento, constataram que o número de exemplares que tratavam da temática ainda era modesto: a cada 20 livros, apenas um tinha personagens ou enredos com viés positivo sobre a afro-brasilidade.

Em pesquisas que tomam como artefato os livros didáticos de Língua Portuguesa, destaca-se a produção de Silva (2018), na qual o autor examina a relação entre imagens de negros e brancos em textos e ilustrações. Conforme o autor, esses livros reforçam o padrão de discriminação de grupos sociais negros e indígenas e a naturalização da condição de branco como referencial social, cultural e humano. O autor reúne, ainda, um conjunto alentado de pesquisas que evidenciam as disparidades na representação de negros, brancos e indígenas em livros didáticos de diferentes tempos históricos com base em indicadores como: a presença de brancos e negros nas capas dos livros, os lugares sociais representados nos textos e nas imagens, a distribuição ao longo do livro de pessoas brancas e pessoas negras e a diversidade de atividades ocupacionais. Conforme o autor, em todos esses indicadores, constata-se a supremacia da imagem do branco. Já os negros são sub-representados, pois aparecem menos em contextos familiares e desempenham um número limitado de atividades profissionais – são pouco retratados em atividades acadêmicas, artísticas, científicas e de gestão, e mais retratados em atividades ligadas aos setores de serviço (Silva, 2010).

Com foco em livros de imagem do acervo do PNBE para a Educação Infantil nas edições de 2008, 2010, 2012 e 2014, Spengler e Debus (2019) dedicaram-se ao rastreamento de obras com a presença de personagens negras. A partir do ano de 2008, quando a Educação Infantil passou a receber acervos literários do PNBE, foram selecionados e distribuídos 360 títulos literários, dos quais 77 constituíam livros exclusivamente de imagens. Ao examinarem esses 77 livros, identificaram apenas 13 com personagens negras, sendo que em cinco deles essas personagens eram pouco expressivas e sem centralidade e, nos oito restantes, tinham maior participação na narrativa. Contudo, em apenas quatro dos livros examinados, as personagens negras eram protagonistas. Observe-se que é possível que o baixo número de obras selecionadas com personagens negras protagonistas esteja relacionado ao número restrito de obras inscritas, pelas editoras, com tais características.

Além dos programas governamentais de seleção e distribuição de acervos mencionados anteriormente – nos quais são observadas assimetrias quanto à representação de personagens brancas e negras –, ao longo do tempo, foram surgindo, em razão dos movimentos e lutas sociais já destacados, algumas iniciativas voltadas à identificação de obras em que negros ocupam espaços centrais na narrativa. Pode-se mencionar, por exemplo, os projetos do *blog A mãe preta* e da livraria itinerante InaLivros, que têm o objetivo de “listar livros que tragam destaque para a presença feminina negra nas histórias infantis” (Geledés, 2016). A iniciativa parte da necessidade de subsidiar professoras e professores na busca por obras que possam apresentar às crianças negras uma autoimagem positiva, como se explica no *blog*. Os resultados desse esforço de sistematização são apresentados no portal Geledés – em duas publicações que contemplam cem títulos com personagens meninas negras como protagonistas –, e facilitam a localização de livros que, com base em critérios literários, estéticos e éticos, podem ser analisados e selecionados por professoras e professores da Educação Infantil.

Para prosseguirmos, selecionamos alguns livros de literatura que atendem a três critérios: o primeiro se baseou em nossa própria experiência com a abordagem da temática étnico-racial na Educação Básica; o segundo critério se orientou pelo conhecimento prévio de alguns títulos com personagens negras representadas em textos e imagens; e o terceiro critério considerou a adequação desses livros ao trabalho com crianças pequenas.

Julgamos importante, para nossa análise, observar também que raça e etnia constituem marcadores que posicionam os sujeitos negros na diferença, por meio de relações de poder que têm, na centralidade, a branquitude. Portanto, a identidade étnico-racial não se delimita apenas pela cor da pele ou pelo tipo de cabelo normalmente tomados como traços identitários definidores da pertença racial no Brasil, mas por outros marcadores constituídos no transcorrer das narrativas (quer nas ilustrações, quer nos textos). Nesse sentido, raça e etnia não são vistas como “atributos naturais”, mas, sim, como construções culturais que se instituem nos mais variados artefatos – incluindo os livros de literatura, que contribuem para a recriação das identidades dos sujeitos que com eles interagem. Mas, por outro lado, não podemos ignorar que “o fato de que o termo raça não tenha nenhum referente físico, biológico, real, não o torna menos real em termos culturais e sociais” (Silva, 1999, p. 101). Raça e etnia não são construtos culturais fixos, nem definitivamente estabelecidos; elas ganham sentido nos processos históricos, sociais e discursivos de construção da diferença.

Colocamos em destaque, na continuidade deste texto, alguns livros que posicionam crianças negras como protagonistas, pensando essas obras pela sua potencialidade para a problematização de três marcadores étnico-raciais: a cor da pele, o cabelo e a ancestralidade.

6.2 Personagens negras em obras de literatura para crianças pequenas

Como já pontuamos em outro momento, muitos contos de fadas e histórias clássicas da literatura infantil têm origem europeia e, justamente por isso, reforçam o lugar do branco como representante universal da humanidade. Com isso em vista e por meio do estabelecimento de relações intertextuais, algumas dessas histórias ganharam novos matizes, como a obra *O pequeno príncipe preto para pequenos*,

escrita por Rodrigo França e ilustrada por Juliana Barbosa Pereira, em que se recria a obra clássica *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. A exemplo da obra que lhe serve de inspiração, em que o protagonista é uma criança que vive em um pequeno planeta, temos, aqui, também um menino como personagem principal, mas inicialmente descrito pela cor de sua pele, que é associada a outros referentes culturais que, em nossa experiência cultural comum, têm conotação positiva: cor de terra molhada, cor de chocolate, cor de café quentinho.

Além disso, se na versão original o príncipe esforça-se para atender aos apelos de uma roseira, na versão de França (objeto de nosso olhar), uma Baobá, árvore por muitos considerada símbolo das culturas africanas – na obra, personagem feminina –, é a companheira do príncipe preto e dá suporte a suas viagens e aventuras. Essa personagem, além dessa importante ressignificação, ensina ao menino sobre amor e cuidado, e este se volta a ela regando-a, conversando com ela, recolhendo e disseminando suas sementes. Assim como a Baobá do menino teve ancestrais, outras pessoas – os pais, avós, bisavós, tataravós – prepararam o caminho do Pequeno Príncipe Preto; desse modo, a Baobá liga-se, na narrativa, à ancestralidade africana. Além disso, há sutis referências à mitologia dos orixás quando, na seguinte passagem, se afirma:

No céu um barulho imenso. Eram raios e trovões. Os raios são dois guerreiros lutando. Uma guerreira e um guerreiro: lansã e Xangô. Era uma brincadeira (...). Cada vez que suas espadas se tocavam, fazia um grande barulho de explosão. BRUMMMM! Era tanta força que tremia até o chão (França, 2020, p. 16).

O Pequeno Príncipe Preto, então, viaja por outros planetas levando consigo sementes de Baobá e, em sua passagem pelo planeta Terra, encontra uma personagem raposa, marcada pelo signo do afeto, como ocorre, também, no texto original de Saint-Exupéry. Em seguida, ele encontra personagens crianças indo para a escola, mas ali se depara com “palavras que causam tristeza”. Ele planta, então, a última semente da Baobá e ensina a força da palavra *ubuntu* – “UBUNTU significa estar junto, colado” – explica o protagonista. Há na obra, um tom elogioso em relação à pertença étnico-racial do protagonista, e pode-se presumir que esse sentido positivo pelo qual se posicionam personagens e seus contextos diz respeito a uma estratégia de reversão de estereótipos sobre personagens negras, amplamente propagados em textos literários, como mostram os estudos referidos anteriormente.

Também focalizando positivamente o marcador cultural cor da pele, destacamos a obra *Amoras*, escrita pelo compositor e *rapper* brasileiro Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini. Trata-se de um poema sobre a valorização do ser negro. A capa apresenta o título em letras coloridas e a imagem da protagonista menina. Já a contracapa apresenta a imagem caricatural do autor, acompanhada de um paratexto que mobiliza a atenção do leitor com a afirmação de que se trata de uma obra que parte de um ponto de vista infantil e propõe certa humanização do olhar.

Todas as personagens humanas, nas ilustrações, são negras e o texto verbal é completamente estruturado por rimas, que relacionam o pensamento da criança à pureza e à profundidade do orixá Obatalá, criador do mundo na cosmologia Yorubá. A pluralidade de matrizes religiosas é, então, referida sutilmente quando, no plano narrativo, “Obatalá”, “Deus” e “Alá” são apresentados como variações de nomenclatura.

Explora-se, como recurso visual e sonoro, a repetição do verso final em algumas das estrofes. Por exemplo, em certa parte do poema, afirma-se “Em um passeio (...) / explico que as pretinhas / são o melhor que há” (2018, p. 24 e 25). A página é ilustrada com o desenho de uma mão que colhe delicadamente uma amora, e, nas duas páginas seguintes, em letras amplas e fundo em contraste, lê-se: “as pretinhas são o melhor que há”. A palavra “melhor” aparece em destaque.

Os elementos naturais de cor preta ganham relevo no texto, associando a leveza do pensamento aos cabelos de nuvem da menina; comparando a doçura de seus olhos à das jabuticabas e a cor de sua pele às amoras bem maduras. Uma autoafirmação positiva enuncia-se na única fala direta da menina: “Me olhou nos olhos e disse: ‘Papai, que bom, porque eu sou pretinha também’” (2018, p. 38).

Em um estudo recente, Marques, Sader e Chotolli (2022) fizeram a escuta de três professoras da Educação Infantil sobre a obra *Amoras* e sua adequação para o trabalho com crianças pequenas. Pelas falas das professoras, os autores indicam que a obra colabora para a desconstrução de estereótipos e traz uma abordagem leve e positiva da identidade negra, ampliando as possibilidades para que crianças negras se vejam representadas.

Ainda sobre o reposicionamento dos marcadores culturais cor da pele e cabelo negro, selecionamos quatro obras – duas delas de autoria da escritora negra bell hooks (a grafia do nome em minúsculas é uma escolha da autora, como forma de estabelecer a primazia do que escreve sobre a autoridade individual delegada a um autor).

A primeira obra, *A pele que eu tenho*, escrita por bell hooks (com tradução de Nina Rizzi) e ilustrada por Chris Raschka, é composta em versos – enunciados por um eu lírico que se expressa em primeira pessoa – que conversam ricamente com as ilustrações, elemento predominante da obra. Ambos, texto e imagem, asseguram a dinamicidade e a qualidade literária. A ideia central – “a pele que eu tenho é só uma camada” – repete-se em diferentes momentos, agregando elementos indicativos de que uma pessoa é, sempre, um universo de complexidades. Em pequenos versos, então, apresenta-se o convite à amizade e ao convívio que possibilitaria narrar histórias da pele e descobrir que o marcador “cor da pele” não conta.

Já na obra de Alexandre Rampazzo, *A cor de Coraline*, o marcador cor da pele é usado como mote de uma situação muito comum na escola – o empréstimo de lápis de cor. A obra inicia com o pedido de Pedrinho a Coraline: “— Coraline, me empresta o lápis cor de pele?” (2021, p. 4). O pedido desencadeia uma grande dúvida em Coraline sobre qual lápis emprestar para seu colega e o enredo se desenvolve por meio das hipóteses da menina – para as quais ela sempre acha justificativas interessantes – sobre como atender o amigo. Observa-se que a voz narrativa, em primeira pessoa, é da própria Coraline.

A articulação entre o texto verbal e as imagens é muito bem aproveitada. A maioria das imagens das páginas pares traz os dois colegas, Pedrinho e Coraline, com o primeiro sempre de mão estendida, na espera do lápis, enquanto Coraline pensa, rabisca e desenha. Suas elucubrações sobre as cores possíveis de serem entendidas como cor de pele (verde? dourado? vermelho? lilás?) são transformadas em ilustrações imaginativas nas páginas ímpares. E, então, depois de explorar várias alternativas sobre as possíveis cores de pele, Coraline (e a escolha do nome da personagem não é gratuita...) reflete: “Mas será que tá certo? A cor da pele é só uma?” (p. 22). A protagonista

chega a pensar em dar a Pedrinho o lápis cor-de-rosa, que era “bem parecido com a cor da pele dele”, mas em seguida olha para sua pele, pega o lápis marrom e estende para o colega. Pedrinho se surpreende, mas, em seguida, conforme a voz da protagonista/narradora, “deu um sorriso, disse obrigado e começou a pintar o desenho dele com o lápis cor de pele. A cor da minha pele.” (p. 31). E assim finaliza a obra, de forma sugestiva e sensível. Observa-se que, desde o início, os amigos são desenhados apenas em preto e branco com camisetas iguais, listradas em azul. A cor da tez dos colegas só aparece na página do desfecho, mostrando o cuidado narrativo na criação da trama.

Apesar do tamanho do texto – que, entretanto, é pulverizado nas muitas páginas – e da presença de algumas alusões mais sutis e culturalmente complexas nas conjecturas da menina, a obra, ao lançar mão de elementos do cotidiano de crianças que frequentam a escola e de uma estrutura de repetição (escolha de uma cor somada a um motivo possível da sua escolha) pode ser apreciada por crianças de 4 ou 5 anos. E, mais importante, ela também propicia que, de forma lúdica, se questionem os padrões brancos de generalização de conceitos (no caso, o do lápis “cor de pele”). Não por acaso, surgiram no Brasil, nos últimos anos, iniciativas de diversificação de cores de lápis e de giz de cera que abarcassem uma maior variedade de tons de pele (ver, por exemplo, a iniciativa do curso Uniafro-UFRGS em Kaercher, 2017).

Passando para as obras que tematizam o cabelo das pessoas negras, *Meu crespo é de rainha*, escrita por bell hooks (com tradução de Nina Rizzi) e ilustrada por Chris Raschka, enaltece esse marcador étnico-racial, que, historicamente, foi representado de modo depreciativo, como contraponto a um ideal de beleza eurocêntrico. Na obra, o cabelo é reposicionado como expressão de identidade e de ancestralidade – temática que tem sido constante em obras que abordam relações étnico-raciais. Além disso, há um dinamismo construído pelo jogo entre textos curtos e imagens coloridas, variadas e cheias de simbolismo. Nesse jogo, então, o cabelo negro é qualificado, gradualmente, por meio de comparações – “macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofa”, “cheiro de aconchego” (2018, p. 6-8) – e apreciações positivas – “cabelo tão sedoso”, “firme e forte”, “tão gostoso de brincar” (p. 4-12). Desse modo, a obra contesta estereótipos associados ao cabelo crespo, em diferentes artefatos culturais, e convida o leitor criança a seguir “cabeças cheias de estilo”, com cabelos longos ou curtinhos, amarrados com pompom, trançados, soltos ou com turbante, ou seja, cabelos de meninas brincando livres.

Mas, muito além da aparência do cabelo, a obra literária também marca seu significado social e afetivo ao afirmar o cabelo para pentear, para enfeitar, para trançar, para brincar, para receber chamego ou para voar. As imagens mostram a beleza do cabelo em diferentes cenas em que as personagens meninas aparecem felizes, brincando em círculos, ou com os rostos desenhados quadro a quadro, destacando penteados em uma variedade de tipos de cabelo. Interessante indicar que, por meio de uma construção textual e imagética criativa, divertida e leve, a obra oportuniza ressignificar a relação das meninas negras com o cabelo e, também, permite que sejam sutilmente contestados ideais de beleza brancos.

Na mesma linha de afirmação positiva do marcador cultural “cabelo negro”, destacamos a quarta obra desta seção, *O cabelo de Lelé*, escrita por Valéria Belém e ilustrada por Adriana Mendonça, que parece ter sido uma das primeiras obras brasileiras sobre o tema em questão. Nesse livro, a narrativa imagética prepondera sobre a verbal (em versos), tematizando a não aceitação do

cabelo por parte da protagonista negra. Para resolver seu conflito e procurar resposta para a pergunta “De onde vêm tantos cachinhos?” (2012, p. 5), Lelê recorre a um livro, no qual encontra a história e a beleza da herança de seus ancestrais africanos. Parece-nos importante adiantar, nesse ponto, que, conforme Borges (2021, p. 36), a ancestralidade é um marcador que engloba “(...) o que foi, o que é e o que ainda vai ser” e que também “(...) permite saber de onde viemos e como chegamos até aqui”. Nesse sentido, a obra literária em questão trata do tema sem tom panfletário, evidenciando a busca da personagem pelo conhecimento de suas origens.

Ao retornarmos ao conflito central, também apresentado por meio da ilustração, vemos o olhar da personagem, direcionado para uma extensa mancha disforme, escura, esfumada que cobre a página. Mais adiante, reforça-se a ideia de que “Jeito não dá, jeito não tem” (p. 16). Nesse momento, na ilustração, os olhos da personagem estão voltados para cima, como se ela questionasse sua aparência, por meio de uma representação que se ancora na branquitude e nos estereótipos que ensinam a não ver beleza em seus cachinhos. Na obra, esse estranhamento sobre o cabelo é um recurso empregado para romper com naturalizações e apresentar o conflito que, ao final, se resolve pela afirmação positiva desse símbolo – ícone de beleza e marcador de ancestralidade negra – promovendo, então, a subversão de um estereótipo.

O que não tem jeito pode ser algo bom? Essa, portanto, parece ser uma questão central colocada aos leitores, quer pelo texto, quer pelas imagens, incitando a busca de saídas para o dilema que se apresenta. Convém mencionar, como faz Fonseca (2000, p. 103), que “ter vários atributos considerados negativos faz com que a criança negra ou mestiça aprenda, desde cedo, que é diferente porque é portadora de um rosto/corpo/cabelo que a faz pior que as outras crianças: mais feia, mais sem graça, mais pobre, mesmo que não o seja”. Entretanto, na obra em que ocorre a subversão, a personagem vai questionar a razão de seus cachinhos e encontrar alívio na compreensão de sua herança racial por meio da leitura de um livro, que vai ser responsável por mimetizar a importância do conhecimento (no caso, letrado) para a resolução dos conflitos.

Por fim, na ilustração final, Lelê é retratada junto a outras personagens meninas, e o texto interpela diretamente o leitor: “Lelê ama o que vê! E você?” (2012, p. 32). Sobre essa obra existem diversos estudos acadêmicos (ver, por exemplo, Santos, 2020; França, 2024), marcando seu caráter literário e possibilidades de articulação a projetos de educação antirracista.

Voltando-nos para obras que não tematizam abertamente a identidade negra, trazemos ainda – em breves comentários – *A menina e o tambor*, uma história de imagens de Sônia Junqueira e Mariângela Haddad, que integra a coleção Histórias do coração. Na obra, o enredo se dá pelo transitar de uma personagem criança com sua sensível percepção sobre as pessoas que andam pela rua.

Já na ilustração da capa, a personagem central é apresentada: trata-se de uma menina negra, de cabelos trançados e enfeitados com contas coloridas, sentada no chão de um quarto de criança, rodeada de brinquedos, de olhos fechados, tocando uma pequena flauta doce. Nas imagens seguintes, vemos a pequena menina feliz, caminhando na rua entre personagens diversos – mulheres e homens de várias idades e etnias. Ela, então, observa as fisionomias como se identificasse expressões e sentimentos, em maior parte, alusivos a tristeza, fadiga e desatenção. Para transformar essa realidade, a pequena vai tentar alegrar o dia dessas pessoas com atitudes diversas: vai surgir, em frente a

um homem triste, com um nariz de palhaço; diante de uma personagem mulher, de olhos baixos, caminhando na chuva, o balão de fala da menina será o símbolo de um sol brilhante; vai oferecer uma flor a uma personagem negra e um pirulito para uma pequena criança branca; ou seja, vai se esforçar para divertir diferentes pessoas que encontra em seu caminho.

Uma sequência imagética bem construída, ao estilo das histórias em quadrinhos, mostra, então, a protagonista gradualmente entristecendo-se e, sobre ela, registra-se o símbolo de um coração com onomatopeias que indicam que a menina escuta o bater de seu coração. Em seguida, ela aparece novamente sorridente e alguns sinais de exclamação são grafados em articulação com as onomatopeias do bater de seu coração, indicando que ela encontrou uma solução para o conflito. Nas páginas seguintes, a menina vasculha um baú de brinquedos para, a seguir, surgir sorridente, caminhando com um pequeno tambor preso aos ombros e, nas mãos, duas baquetas que realizam a percussão. No conjunto de imagens que se seguem, os demais personagens também aparecem sorridentes, com desenhos que representam seus corações sobrepostos à imagem, como se o coração se “aquecesse” na sintonia da canção, representada pelo uso de onomatopeia.

Nas imagens finais, outras personagens acompanham os movimentos da percussão em caixas de fósforo, latas, panelas, chocalhos, flautas ou, simplesmente, pelo bater das mãos, unindo-se à protagonista em uma caminhada sonora e feliz. No desenho final, a protagonista parece interpelar diretamente o leitor, sorrindo e piscando um dos olhos, rodeada de corações vermelhos batendo em sintonia. A mão da menina está posicionada em frente ao peito, com os dedos simbolizando – em nossa cultura comum – “legal”.

A obra, portanto, aborda a diferença étnico-racial de modo sensível, por meio da inserção de uma personagem negra, em torno da qual se desenrola a narrativa. Logo, a pertença da personagem reposiciona o ser negro como representação humana, mobilizando, também, a representação terapêutica da música, que, na história, é trazida como instrumento pelo qual se poderia construir sintonia, sentido de felicidade e de colaboração entre as pessoas.

6.3 Personagens negras em obras de literatura para crianças bem pequenas

Nesta seção, apresentaremos brevemente quatro obras que mobilizam marcadores étnico-raciais para contestar estereótipos, constituindo núcleos de personagens negras que podem promover a identificação positiva com os leitores. Em nosso entendimento, essas obras são adequadas para a leitura feita com crianças de três anos ou menos, pois elas têm desenvolvimento singelo, predomínio de imagens e ações que se desenrolam em ambientes familiares, em geral.

A primeira delas é *Akili está feliz*, que traz o texto de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Rodrigo Andrade. O texto (formado por estrofes de quatro versos em cada página) é grafado em letras maiúsculas e organizado em blocos coesos, distribuídos por vinte e uma páginas. A personagem central é o pequeno menino Akili, marcado por um universo infantil repleto de felicidade. Texto e ilustrações compõem os sentidos experimentados pela pequena criança, em ambientes

como a casa e o berçário. As ações são simples e podem ser reconhecidas por crianças bem pequenas, como o exemplo a seguir: “Akili acha incrível quando / se vê na parede da sala de aula. / Talvez por isso grite todo / animado e bata palma” (Oliveira, 2022, p. 16). E as ilustrações – feitas com a técnica de aquarela – são, em geral, bastante literais. Entretanto, há um trabalho de composição que valoriza os traços e os tons e colocam em destaque uma estética negra. Além disso, a alegria e a leveza da personagem são figurativizadas no ato de florir e brilhar – textualmente indicado e apresentado por imagens de flores coloridas e vibrantes e pelos traços representativos de raios de luz por onde o menino passa.

O segundo livro, *Lulu adora histórias*, traz um conto irlandês escrito por Anna McQuinn, traduzido por Lis Dornelas, com ilustrações de Rosalind Beardshaw. O enredo da obra se constrói a partir de histórias escutadas, à noite, pela pequena menina, que se transformam, nas rotinas do dia seguinte, em brincadeiras divertidas e imaginativas. Já nas páginas iniciais da narrativa, conhecemos a protagonista Lulu – uma pequena menina negra, com cabelos presos em três biotes, vestindo roupas coloridas, que caminha alegremente ao lado do pai – personagem adulta negra. Apenas as ilustrações indicam a pertença étnico-racial de personagens, que são majoritariamente negras. As imagens são expressivas, coloridas, amplas e predominam sobre o texto verbal.

O texto assim inicia: “Aos sábados, o pai de Lulu a leva à biblioteca” (2014, p. 4). As cenas seguintes mostram a menina entre outras personagens crianças, cercada de estantes de livros infantis, com prateleiras ao seu alcance. A narrativa prossegue com o pai de Lulu folheando o livro escolhido por ela. A primeira história “é sobre uma linda fada princesa! E, no outro dia, Lulu se transforma numa princesa. Ela tem um vestido mágico e uma coroa brilhante” (p. 8). Ao longo da narrativa, o pai ou a mãe da protagonista leem outras histórias – sobre uma incrível aventura, sobre amizade, sobre tigres ferozes, sobre uma fazenda e seus animais –, e essas se transformam em brincadeiras da protagonista com os pais ou com outras personagens também crianças bem pequenas no dia seguinte. O final da história, embora não seja fechado, conduz o leitor a completar os sentidos seguindo o fio imaginativo de Lulu: o texto informa que o pai conta a ela a história de um monstro malvado e interroga: “O que Lulu será amanhã?” (p. 27).

A terceira obra que nos parece adequada para crianças bem pequenas intitula-se *Não derrame o leite*, e é de autoria de Stephen Davies e Christopher Corr, com tradução de Helena Carone. A obra traz uma história ambientada em um vilarejo da África, com uma protagonista menina chamada Penda. As detalhadas e coloridas ilustrações, que cobrem toda a superfície das páginas, entram em rico diálogo com a história narrada. A experiência dos autores em Burkina Faso, país africano, os inspirou a contar – em texto e imagens – a história da pequena Penda, que pede à mãe para levar uma tigela de leite para o pai, que está pastoreando ovelhas em um lugar distante da aldeia. É no equilíbrio entre seguir a recomendação da mãe – “tente não derramar o leite pelo caminho” – e precisar atravessar diferentes lugares e situações, que se desenvolve a jornada da protagonista. Para cada paisagem transposta – na qual a imagem agrega muito mais elementos do que os mencionados no texto – há um duplo texto do narrador que descreve o passo da jornada e da própria menina, que se autoencoraja em relação aos cuidados de sua tarefa.

O texto investe no uso de rimas e na musicalidade das repetições e das enumerações, que sugerem o ritmo do próprio caminhar de Penda. O desfecho é inesperado e joga com as emoções e a

expectativa do pequeno leitor, sugerindo, ao final, a retomada da jornada da menina, de volta para seu vilarejo, levando algo para sua mãe, e sempre acompanhada por um animalzinho, jamais mencionado no texto, mas presente nas imagens. Dessa forma, a obra traz paisagens, animais, atividades e práticas cotidianas, cores, vestimentas e adornos de um país, conectados a um enredo acessível e significativo para crianças pequenas, propiciando o contato, a empatia e a valorização de elementos culturais de africanos e afrodescendentes, seguindo preceitos da Lei nº 10.639/2003.

Enquanto o almoço não fica pronto, quarta obra que destacamos nesta seção, é escrita por Sonia Rosa e ilustrada por Bruna Assis Brasil. Nela, há o predomínio da imagem sobre o texto, que, como nas obras anteriores, é grafado em letras maiúsculas e em blocos curtos. As ilustrações são amplas, coloridas e dialogam (quase literalmente) com os sentidos do texto verbal. Um detalhe interessante que vale ser destacado nessa obra é a inserção de fotografias – recortes de objetos e cenários, inseridos na forma de colagem, que compõem as cenas.

A narrativa – ambientada no cotidiano de uma família, com núcleo de personagens negras – informa sobre ações rotineiras que ocorrem enquanto a mãe prepara a refeição. As ações, portanto, envolvem a vida doméstica e são desenvolvidas por diferentes personagens: “o papai varre o chão da casa, as crianças tomam banho de banheira, a vovó faz tranças nos cabelos...” (2020, p. 8). Cada nova página insere as personagens em outro conjunto de ações corriqueiras: “Enquanto o almoço não fica pronto... o papai arruma as camas, as crianças leem livros de histórias, a vovó atende o telefone, o bebê engatinha pela sala” (p. 10). Há também um cãozinho que brinca no espaço doméstico junto às crianças.

Deslocando certas representações sobre família presentes na literatura, essa obra insere a personagem pai nas rotinas da casa – ele varre o chão, arruma a cama, prepara o suco, serve a refeição – o que colabora para ressignificar os papéis femininos e masculinos como responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado da família, tensionando sentidos que inscrevem essa responsabilidade no âmbito exclusivo da mulher-mãe.

Retomando o aspecto da representatividade e da representação negra na literatura, ao fazer referência às suas obras (dentre as quais *Enquanto o almoço não fica pronto*), Sonia Rosa afirma que escreve literatura negroafetiva, ou seja, obras que apresentariam, no enredo, “histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria” (Rosa, 2021, p. 14). Além disso, a autora também argumenta que a literatura pode contribuir com projetos antirracistas na medida em que crianças leitoras podem encontrar em ambientes ficcionais personagens negras em situações de vida corriqueiras. Assim, leitores e leitoras percebem a presença negra na literatura em todo lugar, e não apenas naqueles marcados pela pobreza, subserviência e exploração. Também em outras obras destacadas anteriormente, personagens negras são bem construídas e representadas de forma positiva nos enredos – que compõem, tanto pelos textos verbais quanto pelas ilustrações, situações variadas e espaços múltiplos de presença negra.

Registre-se, brevemente, que a divisão realizada, neste texto, entre livros para crianças pequenas e livros para crianças bem pequenas tem um caráter apenas aproximativo e não se reveste de um viés restritivo, já que as formas de exploração da leitura literária propiciadas por um mediador são variadas. Por outro lado, a escolha das obras neste texto não é exaustiva para os critérios elencados.

Obras bastante conhecidas, como *Tanto, tanto!*, de Trish Cooke e Helen Oxenbury, e *É o aniversário de Bernardo!*, de Sonia Rosa e Luna, que envolvem, como protagonistas, crianças negras pequenas em cenários familiares, também representam possibilidades produtivas e interessantes para a leitura mediada com as crianças da Educação Infantil.

6.4 Palavras finais

Tanto as discussões raciais quanto os ensinamentos escolares sobre a identidade étnico-racial negra parecem ser um apêndice curricular. Não surgem da necessidade de compreender e/ou enfrentar um conflito étnico-racial instaurado na intersecção com outros marcadores, como classe e gênero, por exemplo, mas como um saber a mais, que deve ser trabalhado e, muitas vezes, abstratamente cobrado na esteira da demanda atual de discutir, na escola, a inclusão social e a questão da diferença.

Todavia, a representação étnico-racial não se dá a ler de imediato: não é percebida em si mesma – quer no texto escrito, quer na imagem das obras –, mas pode ser percebida à medida que “educamos” o olhar para lê-la. Há, ainda, um significativo número de autores que consideram grande o poder formativo da literatura, no sentido de vê-la como um artefato central nas práticas escolares. Dentre esses, Dória destaca as potencialidades da literatura como artefato pedagógico antirracista, ao afirmar:

Nossa postura, a esse respeito, é clara: acreditamos que, se livros de literatura enfocando o preconceito fossem adotados desde a pré-escola, esse silêncio sobre o assunto seria imediatamente quebrado, pois a literatura, como poderosa construção simbólica, penetra a consciência do indivíduo, tanto em nível profundo como em nível imediato, possibilitando, por exemplo, a discussão do tema, uma apreensão diferenciada dele, rompendo com as imagens sociais preconcebidas ou estereotipadas (Dória, 2008, p. 43).

Não aderimos integralmente a essa perspectiva, uma vez que consideramos importante problematizar o “poder” da literatura – ou de qualquer outro artefato – para desconstruir preconceitos e estereótipos. Julgamos que os artefatos desempenham um importante papel. Entretanto, seus ensinamentos se dão, muitas vezes, pelos silêncios, omissões e modos de dizer que, de uma maneira relacional, vão instituindo as significações do “ser negro”, no caso, mediante as significações do “ser branco”. Portanto, ao agregar ao mundo branco – por meio das personagens – os valores tidos como positivos (beleza, caráter, valentia, inteligência etc.), se constrói, por oposição, não necessariamente afirmada na narrativa verbal ou apresentada na narrativa imagética, a identidade negra como o polo oposto – feiura, deslealdade, covardia, ignorância, sexualidade exacerbada, subserviência etc. (Kaercher, 2006). Concordamos com Colomer (2002, p. 90), quando argumenta que:

As obras literárias intentam provocar um conjunto de emoções que permitam ao leitor participar mais intensamente na ficção que se expõe frente a seus olhos. Através de diferentes recursos constroem cenas de uma grande potência sensitiva, visual e sonora e buscam formas de pulsar distintas fibras emocionais, seja o terror ou a ternura, a placidez ou a excitação.

Daí a relevância de oferecer aos pequenos leitores obras com representação positiva de personagens negras, com representatividade nas ações centrais e com enredos múltiplos, para fazer pulsar distintas fibras emocionais. Nesse sentido, as obras selecionadas e brevemente comentadas podem ser situadas em uma perspectiva de representação positiva da identidade étnico-racial negra, uma vez que apresentam essa identidade de modo valorizado, central e protagonista.

Sem um tom denunciante, fazendo uso de ilustrações diversificadas e de narrativas verbais instigantes, os livros poderiam ser enquadrados naquilo que Cosson e Martins (2008, p. 66) denominam “(...) afirmação da identidade negra a partir da valorização e positividade da imagem física (beleza) e intelectual (inteligência, protagonismo) (...)”.

A literatura, portanto, constrói representações – de negros e brancos – por meio de cenas, enredos, cenários, personagens presentes nas histórias que selecionamos para contar às crianças. As significações se instauram, entre outros modos, pelas leituras e interpretações que fazemos dos artefatos. Assim, o modo como as crianças interpretam as narrativas literárias termina, também, por constituir o que elas entendem por raça e etnia. Logo, a escassez de referências positivas negras nas narrativas que chegam às crianças – nas histórias de príncipes, princesas, heróis, e de crianças protagonistas de histórias divertidas, felizes, de encantamento – reitera o lugar de desprestígio constituído pelas representações racistas.

Essas possíveis novas histórias, com algumas fissuras que devem ser consideradas pelas professoras e pelos professores da Educação Infantil, emprestam novos contornos para a representação da pertença étnico-racial negra na literatura infantil contemporânea. Tal fato pode estar construindo as condições de possibilidade para uma educação étnico-racial diferenciada, plural, pela qual crianças de diferentes pertenças étnico-raciais passem a ver positivamente representadas as culturas e tradições dos diversificados grupos que compõem a sociedade brasileira. Nesse sentido, bons livros, com enredos abertos à imaginação e à criação estética, podem colaborar para uma sensibilização, desde cedo, voltada ao reconhecimento da diferença e ao desejável letramento literário e racial. Se esse dado bastará para a construção de relações étnico-raciais respeitadas, não nos cabe aqui apontar. Todavia, demarcar esse movimento, ainda embrionário, assinala uma significativa mudança em comparação com outras pesquisas de décadas anteriores que indicavam a prevalência de modos depreciativos de representar a identidade do negro. Sendo assim, reforçando a perspectiva constitutiva da representação, essas obras estão apresentando novas identidades negras – valorizadas, destacadas, centralizadas –, que passarão a produzir outros efeitos, quem sabe, nas formas de as crianças leitoras verem a si mesmas e às outras.

Obras infantis analisadas

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

COOKE, Trish; OXENBURY, Helen. *Tanto, tanto!* São Paulo: Ática, 2019.

DAVIES, Stephen; CORR, Christopher. *Não derrame o leite!* Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

EMICIDA. *Amoras*. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FRANÇA, Rodrigo. *O pequeno príncipe preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

HOOKS, bell. *Meu crespo é de rainha*. São Paulo: Boitatá, 2018.

HOOKS, bell. *A pele que eu tenho*. São Paulo: Boitatá, 2022.

JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

MCQUIM, Anna. *Lulu adora histórias*. Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2014.
OLIVEIRA, Kiusam de. *Akili está feliz*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.
RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. São Paulo: Rocco Pequenos Leitores, 2017.
ROSA, Sonia. *É o aniversário do Bernardo!* São Paulo: DCL, 2015.
ROSA, Sonia. *Enquanto o almoço não fica pronto*. Rio de Janeiro: Zit, 2020.

Referências bibliográficas

100 LIVROS infantis com meninas negras – 50/100 Parte I. In: GELEDÉS. [S. l.], c2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/100-livros-infantis-com-meninas-negras-50100-parte-i/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

100 LIVROS infantis com meninas negras – Parte final. In: GELEDÉS. [S. l.], c2023. Disponível em <https://www.geledes.org.br/100-livros-infantis-com-meninas-negras-parte-ii-final/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, 2013.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONIN, Iara Tatiana. “Pela Ordem e pelo progresso”: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11, 2016, Curitiba/Paraná. *Anais [...]*. Curitiba/Paraná: UFPR, 2016.

BORGES, Lorena. Direito à ancestralidade. *Portal Geledés*. [S. l.], c2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/direito-a-ancestralidade/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLOMER, Teresa. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ripérez, 2002.

COSSON, Rildo; MARTINS, Aracy. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando et al. (org.). *Imaginário, identidade e margens: estudos em torno da literatura infanto-juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivros, 2007.

DEBUS, Eliane. *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Cortez, 2018.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, 2010.

DÓRIA, Antonio Sampaio. *O preconceito em foco: análise de obras literárias infanto-juvenis*. São Paulo: Paulinas, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: MINAS GERAIS. *Literatura e afrodescendência no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 11 set. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. In: *Literatura e afrodescendência*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia>. Acesso em: 11 set. 2024.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANÇA, Jiselda Meirielly de. Uma estética negra em produções da literatura infantil brasileira. *Devir Educação*, Varginha, vol. 8, n. 1, 2024.

GOMES, Luciana; MAYER, Bel Santos. Abrindo veredas para ver e ler além do espelho: um estudo sobre a recepção da mitologia dos orixás afro-brasileiros por crianças. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.). *Literatura e Educação*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Belo Horizonte: UFMG, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Zahar, 2020.

KAERCHER, Gládis. Me passa o lápis cor de pele: raça, mídia, autoimagem e representatividade. In: SALÃO DE EXTENSÃO, 18., 2017, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

LOBO, Luiza. *Crítica sem juízo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite*. Salvador: Editora UFBA, 2013.

MARQUES, Janaína de Lurdes Marinho; SADER, Letícia Takano; CHOTOLLI, Wesley Piante. O protagonismo negro na literatura infantil Amoras, de Emicida. *Gesto-Debate*, Campo Grande, v. 6, n. 1-31, 2022.

ROSA, Sonia. Literatura negro afetiva para crianças e jovens. *Revista África e Africanidades*, [s. l.] ano XIV, n. 39, p. 6-22, 2021.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. *Revista Exitus*, Santarém: Ufopa, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

SANTOS, Aline Rodrigues dos. Gêneros do discurso e multiletramentos: uma possibilidade de leitura de O cabelo de Lelê. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 114, n. 3, p. 214-232, 2020.

SILVA, Gládis Elise Pereira da. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2006.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 35-50, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2024.



7.



Indígenas na literatura para crianças: leituras interculturais

A temática indígena tem sido, de uma forma ou de outra, incorporada à tradição literária brasileira desde os primeiros escritos coloniais. Inserções pontuais da figura do indígena podem ser encontradas nas narrativas históricas e literárias brasileiras sem, contudo, essa representação expressar qualquer protagonismo. Bonin e Kirchof (2012), ao analisarem um conjunto de obras literárias publicadas entre 1945 e 1965 que envolviam essa temática e eram direcionadas ao público infantil, observaram que elas reconstroem representações recorrentes sobre o indígena – representações já incorporadas pelo cânone literário brasileiro destinado a leitores adultos. Conforme os autores, nessas obras, a imagem do indígena é, geralmente, construída dicotomicamente: de um lado, um bom selvagem, de outro, um canibal.

Detalhando um pouco mais essa dicotomia, podemos reconhecer que uma das principais representações produzidas sobre o indígena brasileiro, já nos primeiros documentos da era colonial, é a de que eles são pessoas naturalmente inocentes e dóceis. Isso aconteceu pois os povos originários foram descritos como destituídos de religião e de valores viciosos como a cobiça e a necessidade de propriedade e de hierarquia. Essa representação se faz presente, por exemplo, na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, escrita em 1500:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. (...) E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons (Caminha, 2002, p. 45).

Na análise de Lajolo (1997), a carta de Pero Vaz de Caminha apresenta um primeiro olhar sobre a infância (o mesmo lançado para o céu e as árvores desse “Novo Mundo”). Nela, há uma rápida passagem na qual o escrivão descreve uma mulher que segura no colo uma criança envolta em panos. A imagem da criança coberta, da qual se veem somente as pernas, é o contraponto para marcar a nudez da mãe.

Por um longo tempo, dadas essas representações, os textos literários mobilizaram centralmente uma concepção colonialista que reduzia o indígena a um significante vazio, sobre o qual podia ser impresso qualquer valor proveniente da cultura do colonizador, ainda que com

importantes variações quanto aos modos de representar. Alguns séculos depois, essa imagem do bom selvagem foi reinventada, especialmente por meio das representações ficcionais do indianismo romântico.

De modo geral, portanto, no Romantismo, o indígena passa a ser descrito com valores associados a bravura, nobreza e pureza, tornando-se o símbolo da própria terra em que habita, bem como da nação brasileira. Ainda que o indígena, enquanto personagem, tenha conquistado visibilidade e figure no núcleo central de personagens de algumas obras, sua representação segue sustentada em estereótipos e exotismos e posicionada em espaços de submissão ao colonizador. Por exemplo, a personagem Peri, na obra *O Guarani*, de José de Alencar, é um indígena da etnia Guarani que se torna, literal e voluntariamente, guardião de Cecília, a filha de dom Antônio. Destacamos um recorte da obra no qual o pai de Cecília constata, em um momento de enfrentamento com os Aimoré (a outra etnia que, na história, é posicionada como selvagem e canibal), que a salvação de sua filha está nas mãos de Peri:

D. Antônio, vendo a resolução que se pintava no rosto do selvagem, tornou-se ainda mais pensativo; quando, passado esse momento de reflexão, ergueu a cabeça, seus olhos brilhavam com um raio de esperança. Atravessou o espaço que o separava de sua filha, e, tomando a mão de Peri, disse-lhe com uma voz profunda e solene:

— Se tu fosses cristão, Peri!...

O índio voltou-se extremamente admirado daquelas palavras.

— Por quê?... perguntou ele.

— Por quê?... disse lentamente o fidalgo. Porque se tu fosses cristão, eu te confiaria a salvação de minha Cecília, e estou convencido de que a levarias ao Rio de Janeiro, à minha irmã. O rosto do selvagem iluminou-se; seu peito arquejou de felicidade; seus lábios trêmulos mal podiam articular o turbilhão de palavras que lhe vinham do íntimo da alma.

— Peri quer ser cristão! exclamou ele.

D. Antônio lançou-lhe um olhar úmido de reconhecimento.

— A nossa religião permite, disse o fidalgo, que na hora extrema todo o homem possa dar o batismo. Nós estamos com o pé sobre o túmulo. Ajoelha, Peri! O índio caiu aos pés do velho cavalheiro, que impôs-lhe as mãos sobre a cabeça.

— Sê cristão! Dou-te o meu nome.

Peri beijou a cruz da espada que o fidalgo lhe apresentou, e ergueu-se altivo e sobranceiro, pronto a afrontar todos os perigos para salvar sua senhora (Alencar, 1999, p. 204).

Batizado e aculturado, Peri não apenas se torna guardião de Cecília, como também renasce como um indivíduo que mimetiza a identidade nacional. Assim como Peri, outras personagens indígenas são constituídas como a “raiz da nossa nacionalidade” e ganham vida em enredos construídos por uma matriz colonial. Entretanto, é importante pontuar que apenas o indígena docilizado é positivamente representado; os que se mantêm em rebeldia figuram como fontes de temor ou de desprezo.

Pode-se afirmar, então, que, desde o século XIX, quando surgiram no Brasil as primeiras obras literárias endereçadas especificamente ao público infantil, muitas representações relativas à identidade dos brasileiros, tanto adultos quanto crianças, foram sendo também propagadas. Especificamente para um público infantil, Monteiro Lobato escreveu, em 1927, *As aventuras de Hans Staden*, no qual Dona Benta é a narradora. A obra relata as histórias vividas pelo “homem que navegou pelas costas do Brasil em 1553 e esteve oito meses prisioneiro dos índios tupinambás” (Lobato, 1927/2019, p. 7). Nessa narrativa, o indígena figura como o canibal, de quem Staden, personagem principal, escapa ileso graças a sua bravura.

De lá para cá, um considerável conjunto de obras de literatura infantil insere personagens indígenas em seus fios narrativos. Algumas têm inegável qualidade estética e literária e tratam o tema com sensibilidade e abertura para a participação do leitor; outras promovem uma naturalização das diferenças e uma homogeneização das culturas indígenas, descritas por meio de certos signos facilmente reconhecíveis que posicionam os povos originários de maneira subordinada em relação ao contexto de vida moderno e ocidental; e, em outras muitas vezes, as culturas indígenas aparecem, nos textos literários para crianças, como parte do folclore brasileiro. Quando são assim posicionadas – como parte do folclore –, essas culturas permanecem destacadas por seu exotismo, ainda que possam inspirar, encantar e conduzir a imaginação de pequenos leitores.

Relembramos que as histórias para crianças, além de proporcionarem fruição e fértil terreno para a imaginação, também operam pedagogicamente reforçando ou contestando significados. Para uma abordagem da temática indígena que respeite o que foi disposto na Lei nº 11.645/2008 e no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 14/2015, que institui Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (Brasil, 2015), parece-nos relevante, antes de mais nada, fazer crítica às perspectivas eurocêntricas que emolduram o nosso olhar e que orientam as histórias que contamos sobre os povos originários. Nesse sentido, os argumentos apresentados até aqui têm o propósito de oportunizar a professoras e professores da Educação Infantil o estranhamento de repertórios representacionais baseados em estereótipos, para que, dessa forma, possam estabelecer critérios orientadores para as suas escolhas literárias.

Na sequência deste capítulo, buscamos identificar algumas obras com personagens indígenas endereçadas a crianças pequenas. Para isso, organizamos o texto em duas seções, nas quais separamos as obras levando em conta o tipo de autoria: na primeira, apresentamos livros de literatura de autores brasileiros não indígenas que recriam histórias da mitologia indígena ou pequenas narrativas literárias com protagonistas indígenas; e, na segunda seção, apresentamos obras escritas por autores indígenas de diferentes etnias brasileiras.

7.1 Obras que recriam histórias da mitologia de povos originários

Antes de apresentarmos algumas obras de literatura, convém retomar brevemente argumentos de Gomes e Mayer (2021) sobre a relevância das narrativas mitológicas no processo formativo de brasileiros e brasileiras. As autoras realizaram uma mediação de leitura de obras que versam sobre

as mitologias dos Orixás com grupos de crianças na cidade de São Paulo e, por meio das pesquisas que desenvolveram, mostraram que há uma naturalização das religiões de matriz europeia e das estéticas eurocêntricas nas escolhas curriculares, sendo a literatura um espaço possível de ampliação e tensionamento dessas perspectivas tomadas como universais.

As mesmas autoras argumentam que mitologias e contos de origem europeia são amplamente aceitos e geram pouca (ou nenhuma) resistência, ao passo que são frequentes as reações e as rejeições ao trabalho com mitologias de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Mesmo quando essas narrativas – e suas personagens centrais – vêm integrar propostas literárias e educativas, quase sempre são circunscritas ao ambivalente campo do folclore brasileiro. No entanto, escapando, em parte, a essa designação, encontramos três livros de literatura que apresentam personagens vinculadas à tradição mitológica de povos indígenas.

A obra *Curupira, brinca comigo?*, escrita por Aloma Carvalho e ilustrada por Susana Rodrigues, tem como personagem principal uma criança indígena que convida outras personagens para brincar. O livro traz o seguinte paratexto inicial, que se direciona diretamente à criança: “E se no meio da mata, você tivesse vontade de brincar? Com quem você brincaria? Nessa história, uma criança como você decide brincar com os monstros e as assombrações do nosso folclore, mas do que será que eles vão brincar?” (2020).

Apesar da explícita associação entre as personagens da obra e o folclore brasileiro, bem como de alguns estereótipos que podem ser vistos na representação imagética do pequeno menino (corte de cabelo, uso de tanga etc.), a obra promove uma abordagem positiva das culturas indígenas, pois apresenta personagens mitológicas de culturas originárias, empregando, para isso, um recurso literário de repetição e acumulação. Assim, em forma de brincadeira, a criança encontra a mesma situação, na recorrência dos enunciados, como convite à interpretação e antecipação lúdica: “Curupira, curupira, brinca comigo? Eu brinco. Mas, e o caipora? Caipora, caipora, brinca comigo? Eu brinco. Mas, e a mula sem cabeça? Mula sem cabeça, mula sem cabeça, brinca comigo? Eu brinco. Mas, e o saci-pererê? (...)”. (2020, p. 5-14).

Ao final do texto, apresentam-se informações adicionais sobre as personagens mitológicas inseridas na narrativa, subsidiando crianças e adultos na leitura e entendimento dos sentidos do texto e do contexto. Há também, ao final, algumas sugestões de atividades que podem ser propostas às crianças, como formas de brincadeira inspiradas nas personagens.

Outra obra que recria narrativas mitológicas indígenas para crianças pequenas é *Menina mandioca*, escrita por Rita Carelli e ilustrada por Luci Sacoleira. Inspirada na infância da autora e em suas vivências entre aldeias do povo Enawenê-Nawê, o livro reconta a história de Mani, menina que, em narrativas mitológicas, deu origem à mandioca, elemento basilar na alimentação das comunidades originárias, em especial na Amazônia brasileira. A autora relata, em entrevista ao Clube Quindim (2023), que a criação literária resultou de pesquisas sobre a história da mandioca e sobre os mitos de origem de povos indígenas.

A narrativa inicia com a cena de uma família em volta da fogueira, ouvindo histórias contadas por um ancião indígena. Dentro do casulo formado pela rede, a pequena menina escuta e, em sua imaginação, recria a história de Mani, uma criança diferente que sai com a mãe para procurar frutas e raízes boas para comer. Mas, antes delas, os animais da floresta já haviam passado e não havia mais

alimentos. Quando chegam a uma clareira, a personagem menina pede: “Mãe, me enterra aqui, acho que vou morar nesse chão”. Texto e imagens vão mostrando a transformação do corpo da pequena menina, que se planta firme no chão, enraíza, faz brotar folhas e transforma-se em alimento.

Nas duas obras brevemente comentadas nesta seção, há pequenos pontos de atenção: na primeira, há que se relativizar a associação das personagens com o folclore, um dos aspectos problematizados em estudos acadêmicos sobre literatura e representação indígena. Personagens como o curupira podem existir na imaginação infantil sem estarem circunscritos ao folclórico, do mesmo modo que existem outras tantas personagens fictícias, como fadas, bruxas, duendes, sereias, oriundas de criações imaginativas de povos diferentes ao redor do mundo. Na segunda obra, é importante estar atento aos diferentes termos que se empregam no texto verbal, para que, na recepção da leitura feita por crianças pequenas, os sentidos se completem. Ainda assim, esses livros têm, ao nosso ver, potencial para uma abordagem literária adequada às crianças pequenas, pois ambos colocam, no plano do visível, histórias recriadas da mitologia, resguardando a delicadeza, a imaginação e a ludicidade próprias do imaginário infantil.

7.2 Textos e histórias de cotidianos indígenas para as crianças

Além das histórias que reelaboram mitos dos povos originários, há uma grande variedade de livros infantis que versam sobre situações que seriam cotidianas e corriqueiras para os indígenas e que são, então, transpostas para os livros. A obra *Tem índio pra todo lado*, de autoria de Vinícius Ferraz e ilustrações de Rafael Limaverde, constrói uma imagem contemporânea e diversificada dos indígenas brasileiros. Os textos são curtos, ritmados, e neles se afirma a pluralidade de formas de existência indígena, comunidades e povos que ocupam distintos lugares sociais e habitam uma variedade de ambientes: “Índio é índio, mas é um povo variado”; “Tem índio que mora aldeado”; “Tem índio que mora separado”; “Tem índio em lugar bem cuidado; tem índio que está abandonado”; “tem índio que caça apressado”; “Tem índio que vai ao supermercado” (Ferraz, 2018, p. 6-11). Colaborando com a constituição dessas diferentes situações apresentadas no texto verbal, as imagens (bem construídas, coloridas e significativas) também investem na composição plural da figura humana – criança, adulto, homem, mulher, alto, baixo, magro, gordo etc., ainda que prevaleça a figura adulta em relação à criança.

O livro oportuniza, com leveza e simplicidade, a contestação da imagem genérica do indígena, de modo que a pluralidade cultural possa ser vislumbrada por crianças pequenas. Uma ressalva pode ser colocada ao fato de o autor optar pela designação genérica “índio”, que vem sendo contestada e problematizada por pesquisadores há décadas. Carneiro da Cunha (2009, p. 183), por exemplo, afirma:

O termo “índio” apresenta-se na historiografia brasileira como uma espécie de eco que ressoa por mais de 500 anos, desde que aqui se iniciou um determinado processo de colonização e constituição histórica de identidades sociais. Índios e negros são classificações inventadas, forjadas em meio a uma estrutura sógnica e essencializada para que resguardassem distintas categorias de tipificação baseadas no pressuposto da raça e em uma determinada forma de escrita das outridades (Carneiro da Cunha, 2009, p. 183).

E, conforme explica Viveiros de Castro (2017, p. 3), aqueles habitantes originários, depois da invasão colonial portuguesa, “foram chamados de ‘índios’ por conta do famoso equívoco dos invasores que, ao aportarem na América, pensavam ter chegado na Índia”. O autor prossegue: “Índigena, por outro lado, é uma palavra muito antiga, sem nada de ‘indiana’ nela; significa ‘gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive’” (*Ibid.*, p. 5). Em movimentos de luta recentes, no Brasil, os povos originários reivindicaram e lograram a alteração de nomes formais na estrutura governamental – por exemplo, a Fundação Nacional do Índio passou a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas, e a data comemorativa “Dia do Índio” passou a ser chamada “Dia dos povos indígenas”. Essas transformações exemplificam os movimentos de contestação do uso do termo “índio”. Na obra em foco, entretanto, a designação genérica “índio” é mantida – e se repete página a página, o que, de certo modo, faz ressoar o significante que, por séculos, deu suporte às descrições generalizantes, depreciativas, eivadas de sentido eurocêntrico.

Contudo, as imagens de *Tem índio pra todo lado* também colaboram para contestar uma visão linear e eurocêntrica do indígena, pois elas alternam cenários e formas de caracterizar as personagens. Nesse sentido, as imagens das páginas 6 e 7, em diálogo com o texto “índio é índio, mas é um povo variado”, apresentam personagens adultas e crianças, homens e mulheres, com pinturas e ornamentos corporais característicos de diferentes etnias brasileiras (Yanomami, Pataxó, Karajá e Kayapó, por exemplo), ainda que os nomes desses povos não sejam mencionados. Desse modo, as imagens colaboram para ampliar representações do indígena.

Em outras partes da obra, a caracterização das personagens indígenas é bastante variada: há diferentes cocares; rostos masculinos com e sem barba; homens e mulheres com cabelos lisos e encaracolados, curtos e compridos. Os ambientes também são bastante diversificados: vão desde a clássica imagem do indígena na mata até a representação dele em centros urbanos, com vestimentas comuns a cada um desses contextos. Do mesmo modo, há indicativos – no texto e nas ilustrações – de que os indígenas estudam, se formam e exercem profissões variadas.

Seguindo com enredos que focalizam situações cotidianas, passamos a comentar brevemente a coleção *Um dia na aldeia*, lançada em uma parceria estabelecida entre a Organização não governamental (ONG) Vídeo nas Aldeias e a editora Cosac Naify. Fruto dessa parceria, lança-se a Caixa Literária com três livros de literatura para crianças, cada um deles trazendo, encartado, um DVD com vídeo sobre crianças da etnia que protagoniza a história narrada.

Sobre a ONG Vídeo nas Aldeias, convém mencionar que se trata de uma iniciativa voltada à produção de audiovisuais indígenas, instituída em 1986 por Vincent Carelli. Desde a sua criação, a ONG promove a formação de cineastas indígenas, oferecendo a eles a oportunidade de criar propostas e roteiros e, então, executá-los e editá-los com o apoio de profissionais da arte audiovisual, criando, assim, filmes autorais sobre diferentes etnias, com produções protagonizadas pelos próprios integrantes delas. Foram produzidos, por meio da ação da Vídeo nas Aldeias, mais de setenta filmes protagonizados por integrantes de mais de quarenta povos indígenas brasileiros. E, em algumas dessas produções, as crianças e o olhar delas sobre a aldeia e o cotidiano são postos em primeiro plano. E, assim, por meio de alguns desses vídeos com crianças protagonistas, surgiu a coleção *Um dia na aldeia* (inicialmente compreendendo apenas audiovisuais adaptados para o contexto escolar).

A caixa que selecionamos versa sobre os povos Ashaninka (Acre e Amazônia peruana), Kisêdjê (Mato Grosso) e Mbyá-Guarani (povo que habita os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo). Os textos, utilizando frases curtas e de construção direta, são escritos em português e, logo abaixo, na língua originária do povo representado. A apresentação de textos bilíngues corresponde, conforme Rita Carelli (2014), a um duplo endereçamento das obras – tanto para leitores não indígenas, como provocação para despertar curiosidade sobre línguas indígenas, em geral invisibilizadas, quanto para crianças da etnia específica, com foco na narrativa, como forma de valorizar sua língua materna.

Já na obra *No tempo do verão: um dia na Aldeia Ashaninka*, adaptada do audiovisual produzido por cineastas da etnia Ashaninka para a obra literária escrita por Rita Carelli e ilustrada por Mariana Zanetti, temos um texto bilíngue – com frases curtas grafadas em letra de fôrma em língua portuguesa e, imediatamente abaixo, na língua Ashaninka. As ilustrações são panorâmicas e coloridas, incorporam grafismos característicos da arte desse povo originário e ocupam páginas duplas. Nas imagens, podem ser vistas ainda edificações indígenas, canoas e diferentes cenários compostos de uma grande variedade de plantas e animais. Há composições que recriam a transparência da água e, dentro dela, pode se ver peixes que lembram diferentes espécies que vivem em rios amazônicos, como tucunarés, tambaquis e pacus, por exemplo. Destaca-se, também, o trabalho de caracterização das personagens por meio de marcadores culturais sem estereótipos, já que elas usam roupas longas e coloridas e ornamentos característicos da etnia, contestando, assim, a representação de nudez indígena.

O texto inicia da seguinte forma: “Na beiradinha do Brasil, às margens de um rio comprido, os Ashaninka vivem numa aldeia chamada Apiwtxa. Dali, quando se olha pro céu à noite, dá pra ver o Cruzeiro do Sul deitado no firmamento” (2018, p. 5 e 6). Na ilustração que acompanha esse texto – e que preenche inteiramente as duas páginas – podem percorrer o desenho representativo da aldeia, como se observássemos uma fotografia capturada com lente grande angular, em que podem ser vistas casas e árvores à beira do rio com cores vivas e contrastantes.

“No tempo do verão” – uma expressão repetida na maioria das páginas – compõe a ambientação e, ao mesmo tempo, marca uma mudança na rotina das crianças. “No tempo do verão tem pé de fruta carregado: bacuri, buriti, açaí, abio, caju, ingá... Tem farra de criança na terra e de passarinho no ar” (p. 7 e 8); “No verão as águas dos rios ficam claras: o barro se deita no fundo do leito e é tempo de pescaria” (p. 9 e 10).

Com um narrador onisciente, a história tem como personagem central Tayri, que parte com seus irmãos para uma pescaria fora da aldeia, em companhia de um tio. Na composição do texto, prevalecem aspectos descritivos, possivelmente em decorrência do trabalho de adaptação feito a partir de uma produção audiovisual e, também, da diferença cultural que se deseja tornar visível. Imagens e textos complementam-se, compondo sequência de ações simples: a imagem da canoa com equipamentos – flechas, arpão, rede, balaio – reunidos pelas crianças; um cachorro que segue com eles pelo rio; a montagem de um acampamento; a fogueira construída pelas personagens crianças; o preparo de alimento; os mergulhos no rio em busca de peixes; os preparativos para o retorno à aldeia; e a acolhida da chegada, em que as personagens são recebidas com uma festa – alusão sutil ao ritual de passagem para a vida adulta dos Ashaninka, em que meninos devem demonstrar coragem de andar pelo mato e habilidade para a pesca e a caça.

Finalizando a narrativa, o texto informa: “Chegando em casa, entregues ao balanço gostoso na rede, as crianças descansam e contam para a mãe as aventuras da viagem e tudo o que aprenderam nesses dias de verão” (p. 44 e 45). A ilustração, então, mostra três personagens crianças sentadas na rede, conversando animadamente e, na página seguinte, a narrativa é finalizada com a imagem das crianças dormindo serenamente sobre uma rede transmutada em rio, com pequenas ondas e com peixes emoldurando a figura dessas personagens. Há, por fim, dois paratextos voltados a um leitor adulto, com evidentes propósitos didáticos: o desenho de um mapa do estado do Acre, no qual está localizado geograficamente o território do povo Ashaninka e, em seguida, um paratexto que descreve a etnia e detalha alguns elementos da cultura material, também escrito em língua portuguesa e em língua do povo Ashaninka.

O livro tem, como potencialidade principal, a dinamização de uma representação da vida indígena que não se baseia em estereótipos e que rompe com a imagem naturalizada de um indígena universal, genérico e desenraizado, nu, adornado com penas ou trajando tangas. Trata-se, nessa obra, de uma narrativa contextualizada em uma realidade amazônica e culturalmente sustentada em tradições do povo Ashaninka. Nesse sentido, textos e ilustrações operam para localizar o leitor em um contexto diverso do seu, recriando ficcionalmente algumas ações comuns (brincar com outras crianças, ter um cachorro, apreciar o voo dos pássaros) e ações menos usuais à maioria das crianças brasileiras (pescar, andar de canoa, acampar na floresta, por exemplo).

Contudo, no trabalho com a obra, possivelmente o leitor adulto terá de se familiarizar com termos pouco usuais – nomes de objetos, tipos de frutos ou nomes próprios de personagens em língua Ashaninka. Vale ressaltar também que há um acento sobre as aprendizagens das crianças ao longo da aventura, conferindo, em parte, um sentido pedagógico mais explícito à obra que pode ser atenuado na exploração do texto visual. Além disso, para tornar mais significativa a experiência estética, pode ser oportuna a exibição do vídeo que acompanha a obra literária e que permite ver as crianças do povo Ashaninka no contato com o rio e brincando na aldeia.

Já a obra *Palermo e Neneco: um dia na aldeia Mbyá-Guarani* é adaptada por Ana Carvalho, com ilustrações de Mariana Zanetti, cuja criação dialoga com o filme de Ariel Ortega e Patrícia Ferreira, cineastas do povo Mbyá-Guarani. Na capa, duas personagens meninos são representadas saltando sobre uma cerca de arame farpado que separa a aldeia de uma fazenda (indicada pela presença do gado pastando). Outras ilustrações distribuídas pelas páginas mostram Palermo e Neneco em diferentes ações: armam arapucas para prender passarinhos, correm pela aldeia, assistem à televisão, assistem à aula em classes escolares e nadam no rio. Já as personagens adultas, por sua vez, realizam tarefas como capinar, coletar frutos, cortar lenha, preparar alimentos, estender roupas e confeccionar artesanatos. Tem-se, assim, um deslocamento em relação ao estereótipo do indígena vivendo na floresta, distante de tecnologias, práticas e recursos da vida ocidental. Para isso, texto e ilustração também exploram marcadores da cultura Mbyá-Guarani – como a imagem de uma anciã (Kunhã Karai) benzendo, com a fumaça de seu cachimbo (Petýguá), os primeiros frutos da estação antes de dar às crianças para que elas os comam. Os sentidos dessa ilustração são complementados no texto, por meio de pequenos diálogos entre ela e as personagens meninos.

Os cenários se alternam entre a aldeia, a mata, a escola e a casa do fazendeiro, mostrando, desse modo, uma cultura dinâmica, em interação com o entorno, contrariando o estereótipo de isolamento. Nesse sentido, pequenas tensões do encontro intercultural são também narradas na história, como na seguinte passagem: “Enquanto cortam lenha, encontram uma cerejeira caída no chão. — Os fazendeiros derrubaram uma árvore que dava frutos — lamenta Palermo. — Todas as árvores têm espírito. Elas não querem correr” (2018, p. 27 e 28).

No trabalho com o livro, pode ser necessária uma mediação atenta a aspectos específicos representados na obra, como o transitar das crianças com maior autonomia por diferentes ambientes ou mesmo certo viés moralizador presente, em alguma medida, na adaptação do texto. Trata-se de um livro com volume maior de texto escrito e, também, com certa complexidade quanto às representações da criança indígena.

Da mesma coleção, o livro *A história do monstro Khápty: um dia na aldeia Kisêdjê* foi adaptado por Ana Carvalho e ilustrado por Mariana Zanetti, por meio do filme produzido pelos cineastas Whinti Suyá, Kambrinti Suyá, Yaiku Suyá, Kamikia Kisêdjê e Kokoyamaratxi Suyá. A ilustração que abre a narrativa mostra a aldeia vista de cima, com casas dispostas em círculo, com um grande terreiro ao centro, onde as personagens crianças estão reunidas. A ilustração também apresenta copas de árvores diferentes entre si – compondo uma mata densa – e personagens adultas realizando tarefas cotidianas.

Narrada em terceira pessoa e escrita nas línguas portuguesa e kisêdjê, a história inicia quando um ancião reúne as crianças para contar uma história sobre um caçador que, ao sair sozinho para buscar alimentos na floresta, encontra-se com o monstro Khápty. A intenção tanto do caçador quanto do monstro era capturar uma presa para alimentar os filhos, que estavam com fome. O caçador vê um macaco e o monstro vê o personagem caçador que, por fim, é aprisionado dentro de um cesto e levado mata adentro. No caminho, a esperteza do caçador lhe permite se salvar no momento em que o monstro interrompe o percurso e solta o cesto, enquanto abre uma picada na floresta. Khápty, então, solta o cesto e o caçador, que até ali se fingira de morto, enche o cesto com pedras e se esconde até não conseguir mais vê-lo.

Destacam-se, nessa obra, as ilustrações panorâmicas, que ocupam, integralmente, páginas duplas e exploram características específicas do bioma habitado pela etnia retratada – o povo Kisêdjê. Há atenção às formas de vestir, ao corte de cabelo e aos adereços corporais dos Kisêdjê, que são recriados nas imagens das personagens humanas. Ao final do livro, encontramos dois paratextos: o primeiro traz o mapa do estado de Mato Grosso (em desenho), com a localização da terra indígena Parque do Xingu e com as sinalizações da aldeia Kisêdjê. Já o segundo apresenta informações sobre a etnia, tanto em língua portuguesa quanto em língua originária.

Assim como os demais livros que integram a coleção, essa história requer mediação do professor ou da professora, que deve avaliar a conveniência de apresentá-la às crianças pequenas. Também observa-se, especificamente nesse livro, o emprego do termo índio para designar a personagem caçador. Tal aspecto, que enfraquece a forma artística, foi problematizado anteriormente, já que reforça a designação genérica que, em diferentes instâncias, espaços e movimentos sociais, vem sendo contestada.

Ao apresentarmos os livros que integram a coleção *Um dia na aldeia*, salientamos que se trata de uma possibilidade literária que amplia perspectivas ao abordar os povos originários como personagens centrais. Na leitura das três histórias e, também, na exibição dos filmes que as acompanham, pode haver alguma dificuldade no entendimento de cenas, enquanto outras podem despertar curiosidade, uma vez que se trata de contextos culturais distantes daqueles em que a maioria das crianças brasileiras está inserida. Por essa razão, é importante que o leitor adulto se familiarize com esses materiais antes de apresentá-los às crianças.

Nesse sentido, cabe lembrar Coelho (2000, p. 27), quando afirma que “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Sendo assim, a literatura para crianças pode ser tão complexa e elaborada quanto aquela produzida para um público mais maduro. Contudo, sua composição deve oportunizar a experiência estética pelo olhar da criança, rompendo com uma tradição adultocêntrica.

7.3 Literatura de autoria indígena para crianças pequenas

A literatura indígena brasileira, que começou a ganhar notoriedade, no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, no bojo de um movimento mais amplo de valorização das diferenças, configura-se como espaço de produção de narrativas híbridas, multimodais e interculturais. As obras escritas por autores de diferentes etnias são, para nós, um registro privilegiado do contato entre povos. Nessas obras, se inscrevem marcas identitárias e se contestam, por vezes, as visões eurocêntricas sobre as culturas originárias e também as representações simplistas delas – representações ainda muito presentes em nossos repertórios culturais e escolares, que empobrecem e desprestigiam as formas de vida indígena.

As primeiras aproximações com as textualidades indígenas, muitas vezes, causam curiosidade, estranhamento e até recusa, por apresentarem contextos, narrativas e terminologias pouco familiares para a maioria dos leitores. Pode ser curioso percorrer cenários e enredos compostos por autores – que fazem questão de inscrever as marcas da diferença ao narrar suas histórias – posicionados, via de regra, na condição de “outro” frente a uma cultura literária consolidada. Mas é, também, instigante e desafiador imaginar outras formas de abordagem da temática indígena, escapando ao já estabelecido.

Preocupando-se em deslocar visões generalizantes e unificadoras sobre as culturas originárias, alguns autores indígenas inscrevem marcas importantes em suas obras, como a autoria, que é, muitas vezes, compartilhada, pois se trata de um eu-nós lírico, que cria a narrativa pelo conhecimento e pela experiência de um povo ou de uma comunidade de pertencimento. Além disso, há indicações do nome da etnia da qual faz parte o autor do livro literário; alguns ilustradores fazem pesquisas para compor imagens com signos e símbolos que recriem visualmente as estéticas do povo indígena em foco; e há também glossários de termos, já que as narrativas empregam expressões próprias da comunidade indígena ou de línguas originárias. Essas características, entre outras,

mostram a preocupação em estabelecer um diálogo intercultural e uma abertura para a experiência com o texto literário.

As obras apresentadas a seguir exemplificam a riqueza e a potencialidade das narrativas de autoria indígena. Antes, é importante pontuar que existe uma grande variedade de livros de literatura infantojuvenil escritos por autores de diferentes povos originários, mas, se levarmos em conta a extensão do texto e a complexidade das narrativas, podemos dizer que grande parte deles está voltada a um leitor mais maduro e que aqueles que poderiam integrar propostas literárias para a Educação Infantil são menos numerosos.

Iniciamos, assim, com o livro *Um curumim, uma canoa*, escrito por Yaguarê Yamã, do povo Maraguá, e ilustrado por Simone Matias. A narrativa apresenta a história de Aguiry, um pequeno menino indígena que imagina aventuras em sua canoa de faz de conta, enquanto brinca perto da mãe. A brincadeira fica evidenciada nos seguintes trechos da narrativa: “Bem cedinho, no terreiro da aldeia, ele se senta. Bumbum no chão (é assim que se senta)... rema na mão.”; “E sob os pés... palha de cacho de açaí ele tem – ela é sua canoa” (2012, p. 3 e 4).

O texto verbal é composto de frases curtas – o que favorece o trabalho com crianças pequenas – e vai deixando pistas de que se trata da imaginação da personagem, enquanto convida o leitor à participação por meio de perguntas como: “Será o reino da Cobra Grande? – Reino este tirado das histórias contadas por seu avô aos pores-do-sol”. (p. 10). Há, também, a presença de personagens adultas, por exemplo, quando a mãe pede ao menino que não demore em sua viagem, pois o beiju já está pronto. “E correndo, prontamente ele pega o beiju: – Vou levar um pouco”; “E volta para sua canoa. Pronto. Agora sim. – Para onde é a viagem mesmo?” (p. 14).

Uma sequência bem construída de textos e imagens alterna o destino da aventura: “Ah, sim, para o Reino da Cobra Grande. Num distante rio, onde as serpentes falam”; “Num distante rio onde a água corre ao contrário”; “Num distante rio onde os botos vivem como gente”; “Num distante rio onde os povos da floresta se juntam aos povos da cidade” (p. 21-30). Cada cenário de aventura vislumbrado pelo pequeno menino dialoga com uma composição imagética rica em detalhes que lhe conferem sentidos plurais. As imagens ocupam a página inteira e as cores fortes predominam, realçando os elementos desses mundos imaginados. Nas páginas finais da obra, reitera-se o sentido de brincadeira: a canoa e o curumim formam um par pequenino que viaja nos sonhos da pequena criança.

Destacamos, também, dois livros: *Redondeza e Pertencimento*, ambos escritos por Daniel Munduruku e ilustrados por Roberta Asse. O título *Redondeza* já indica um movimento que explora a circularidade – do tempo, do espaço, dos ciclos de vida e das narrativas indígenas – enquanto sentido predominante. O autor, que pertence à etnia Munduruku (localizada, principalmente, em regiões do Pará e do Amazonas), é um dos expoentes da literatura indígena brasileira contemporânea, com mais de cinquenta obras publicadas.

O texto e as imagens dessa obra integram-se e vão apresentando diferentes lugares de viver e pertencer sob o ponto de vista de crianças – o circular no território, os mergulhos no rio, as plantas vistas em passeios pelo entorno da aldeia e os animais que integram as relações (tudo apresentado sob um ponto de vista artístico e literário). As ilustrações – amplas, coloridas e compostas quase sempre em páginas duplas – diversificam a figura da criança indígena,

explorando tipos de vestuários, adornos, pinturas corporais e cortes de cabelo diferentes entre si, expressando, desse modo, a pluralidade de etnias, em vez de apostar em uma imagem genérica e única de infância.

O projeto gráfico investe na ideia de circularidade. A “redondeza”, que, conforme já afirmamos, é um marcador cultural significativo das vidas recriadas literariamente na obra, inspira as formas gráficas empregadas. Capa e contracapa formam, juntas, um círculo composto de personagens e elementos textuais. Assim, na capa, vemos um grupo de crianças sentadas ou deitadas no terreiro, em disposição circular, e textos informativos sobre autor, ilustrador e editora que também são posicionados como elementos dessa parte visível do círculo, como se constituíssem personagens dessa cena inicial. Na contracapa, outras personagens crianças compõem a imagem. Elas são ladeadas por pequenas frases, em forma de convite, que estão dispostas no mesmo movimento circular: “VEM! Vem ler redondezas com a gente; redondezas das gentes, suas e nossas”; “VEM! Vem construir redondezas de cuidado e pertencimento para todas as crianças, para toda gente.”

As ilustrações no interior do livro mantêm, em grande medida, movimentos circulares (seja na disposição textual, seja na distribuição dos elementos na página). O texto inicia com o convite “Vem, vem ver nosso lugar” (2020, p. 5) e textos e imagens apresentam esses espaços, sempre com a presença das personagens crianças – “Onde tem um rio que corre mansinho, mansinho”; “Tem floresta no quintal de casa”; “Pássaros, tem de montão. Araras, periquitos, mutum, gavião” (p. 7 e 8). Além disso, recobrando o traçado circular, há a cena em que uma personagem criança está deitada em uma rede junto a um adulto – representação da figura paterna, possivelmente – e o contorno circular da rede é complementado pelo telhado da pequena casa e, também, pela disposição de animais em torno da página, o que pode ser interpretado como uma natureza que envolve, abraça e protege.

Já a obra *Pertencimento* tem a mesma proposta gráfico-editorial, que é expressa na circularidade das composições de elementos verbais e não verbais. O texto inicia com a seguinte afirmação: “A natureza é mesmo perfeita” (2024, p. 3), grafada em letras maiúsculas sobrepostas a uma imagem ampla, que retrata as mãos de uma criança segurando sementes. Os adereços nos braços da personagem indicam tratar-se de uma criança indígena. O texto, então, prossegue da seguinte forma: “Ela [a natureza] é circular”; “Nela, tudo depende de tudo” (p. 4), dialogando com as ilustrações de personagens humanas e animais, em ecossistemas compartilhados, que, ao longo das páginas, vão estabelecendo uma cadeia de dependências mútuas – fluxos de águas e ventos, de igarapés e rios, de plantas grandes e pequenas, de plantas e animais – em uma representação criativa dos ciclos de vida. Há, também, referências sutis à vinculação mítica de certos povos indígenas a animais (na composição de clãs ou de metades complementares), mostrando esses animais articulados a corpos de crianças ornamentados com pinturas corporais diversificadas.

As duas obras de Daniel Munduruku podem contribuir para a compreensão das diferenças culturais não como uma oposição entre nós-eles, e sim como complementaridade, na redondeza das relações que nos constituem e nos enlaçam como seres vivos. Contudo, há certa complexidade nos textos, o que pode demandar a criação de estratégias para apresentar a obra, a depender do público destinatário.

Outro livro que parece adequar-se ao trabalho literário na Educação Infantil é *Noite e dia na aldeia*, escrito por Tiago Hakiy e ilustrado por Bruno Nunes. O autor, da etnia Sateré-Mawé (da região do Amazonas), é poeta, escritor e contador de histórias, com alguns títulos já publicados. Na obra em questão, são descritos acontecimentos corriqueiros, que envolvem a noite e o dia na aldeia. O texto, em versos grafados em letras de fôrma, descreve as noites de luar, os animais de hábitos noturnos, as danças de crianças em torno da fogueira quando a noite chega, o amanhecer na aldeia, os banhos de rio dos pequenos curumins, as atividades de plantio e de caça e o preparo de alimentos por personagens adultas.

As ilustrações são amplas, ocupam, em geral, páginas duplas e se complementam com o texto, que se distribui em pequenos blocos – duas frases por página. Há, também, o tratamento de termos pouco usuais. Observa-se, por exemplo, que no trecho “Na beira do rio, canta o **bacurau** / canta assustando o frio e todo tipo de mal” (Hakiy, 2020, p. 16), o termo bacurau é grafado em negrito e está registrado em um glossário de termos, ao final do texto principal, com informações específicas que podem localizar o leitor adulto.

O texto pode contribuir para ampliar perspectivas sobre os povos originários, porém, em alguma medida, assume um teor mais informativo e as ilustrações, por vezes, promovem pouca abertura para a criação, mantendo-se em um plano literal. Observa-se, ainda, que algumas imagens mobilizam estereótipos sobre os modos de vida indígena – um tipo de corte único de cabelo, a presença de tangas e o apelo a um sentido de nudez, por exemplo.

As obras de autoria indígena apresentadas nesta seção colaboram para pluralizar significados de que dispomos para posicionar identidades e diferenças e para nos situarmos nas relações étnico-raciais. Os textos indígenas dinamizam pontos de vista pluriculturais, com potencial para fraturar relações de poder estabelecidas, sustentadas na propriedade material ou simbólica – da palavra escrita, da editoria e das ferramentas, conforme argumenta Thiél (2013). E, com relação ao potencial da literatura como abertura e experiência estética com a diferença, concordamos com Abreu (2006, p. 111), quando afirma que “ela pode favorecer o encontro com a Alteridade (alteridade de temas, alteridade de modos de se expressar, alteridade de critérios de avaliação)”.

7.4 Palavras finais

Finalizamos este texto com um argumento de Silveira (2002), que nos lembra que todos nós vivemos em um ambiente discursivo e, nele, vamos aprendendo a posicionar a nós mesmos e aos outros, por meio das histórias que nos são contadas e que aprendemos a contar, das imagens da mídia, da publicidade e das experiências cotidianas. O modo como organizamos essas imagens e lhes atribuímos certas significações é variável e, por isso mesmo, pensar sobre esses processos pode ser profundamente instigante e produtivo. À nossa disposição estão, no tempo presente, diversas narrativas, com maior ou menor complexidade e com propostas literárias distintas, que nos oferecem um tipo especial de encontro com a diferença. Entram em cena, também nesse espaço de criação estética, autores e autoras dos povos originários, contando histórias que inspiram, encantam e transportam-nos ficcionalmente para outros mundos culturais.

Se, por longo tempo, a representação do indígena esteve articulada à identidade nacional (como parte menor de uma totalidade constitutiva de brasilidade) e ao folclore, a maioria das obras discutidas neste capítulo escapam à armadilha de posicionar os povos indígenas como raízes nacionais e suas histórias como “lendas” brasileiras. Além disso, essas obras também escapam ao estereótipo que aprisiona as existências indígenas ao tempo passado, inscrevendo-as no campo da pureza e do exotismo.

Conforme Ceccantini (2010), na produção editorial nacional direcionada a crianças, a tendência antes circunscrita a adaptações da tradição dos contos de fadas europeus e da mitologia greco-latina vai cedendo lugar a outras tradições, como a africana, a indígena, a oriental e a latino-americana. Para ele, “esse aspecto é, certamente, fruto da valorização de enfoques multiétnicos e culturais de nosso tempo presente, inclusive, em diretrizes educacionais variadas, que estimulam que os leitores em formação tenham acesso a esses conteúdos” (Ceccantini, 2010, p. 11). Nesse sentido, também a produção literária feita por indígenas se intensifica, ampliando as possibilidades de diálogo intercultural, plurilíngua e interétnico.

As histórias contadas por meio da articulação entre imagem e texto (alguns deles em mais de uma língua) investem na representação de um indígena localizado no tempo presente, em diferentes contextos, e na construção de personagens crianças como protagonistas, o que pode gerar identificação com as crianças da Educação Infantil. Além disso, explora-se, nas obras em destaque, a potência da imagem como experiência estética e comunicacional, e, por meio delas, podemos fazer variadas leituras, que pluralizam os sentidos construídos nas narrativas.

Partindo do pressuposto de que a pedagogia ultrapassa espaços especificamente educacionais, passando a ocupar uma variedade de espaços sociais (Steinberg, 1997), entendemos que a literatura também nos educa. E, no caso de algumas das obras referidas, há um propósito educativo mais amplo, voltado a encher o mundo com outras histórias e contestar imagens naturalizadas do indígena, resultantes de um longo processo colonial que constituiu sentidos de inferioridade, primitivismo e incompletude e os delegou, como atributos naturais, às culturas originárias de nosso país.

Obras infantis analisadas

CARELLI, Rita. *Menina mandioca*. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2022.

CARELLI, Rita. *No tempo do verão*: Ashi Osaretsipaiteki, um dia na aldeia Ashaninka. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CARVALHO, Ana. *A história do monstro Khátpy*: Khátpy Ro Sujareni, um dia na aldeia Kisêdjê. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CARVALHO, Ana. *Palermo e Neneco*: Mbya Mirim, um dia na aldeia Mbya-Guarani. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CARVALHO, Aloma. *Curupira, Brinca Comigo?* São Paulo: Bambuzinho, 2020.

FERRAZ, Vinícius. *Tem índio pra todo lado*. Belo Horizonte: Brasil Tropical, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. *Redondeza*. Cotia, SP: Criadeira de Livros, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. *Pertencimento*. Cotia, SP: Criadeira de Livros, 2023.

YAMÃ, Yaguarê. *Um curumim, uma canoa*. Rio de Janeiro: Zit, 2012.

Referências bibliográficas

- ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- ALENCAR, José de. *O Guarani*. São Paulo: Ateliê, 1999.
- BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. Entre o Bom Selvagem e o Canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 3, p. 221-238, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta ao rei Dom Manuel*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Ensaaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CECCANTINI, José Luís. Vigor e diversidade: a literatura infantil e juvenil no Brasil em 2008. *Notícias - FNLIJ*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, p. 1-15, set. 2010.
- “MENINA MANDIOCA” e infâncias indígenas: uma conversa com a autora Rita Carelli. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal *Clube Quindim*. Disponível em: <https://youtu.be/RIOghe8dyKs?feature=shared>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- GOMES, Luciana; MAYER, Bel Santos. Abrindo veredas para ver e ler além do espelho: um estudo sobre recepção da mitologia dos orixás afro-brasileiros por crianças. In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.). *Literatura e educação*. Porto Alegre: Zouk, 2021.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOBATO, José Bento Monteiro. *As aventuras de Hans Staden*. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- SILVEIRA, Rosa M. Hessel. Textos e diferenças. *Leitura em revista*, Ijuí: Unijuí, v. 1, n. 1, p. 19-22, 2002.
- STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997.
- THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 4, n. 38, p. 1175-1189, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/PJsZ4S3tMLKBmyJ83VKXcQg/>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os Involuntários da Pátria. *ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 65, 2017.



8.



Um olhar sobre a velhice na literatura infantil contemporânea

Narrar implica lembrar, organizar para dar a conhecer, contar. Em alguma medida, ao desejarmos narrar sobre velhos, estamos conjugando esses verbos, colocando cada um deles em movimento. Movimento vivo de dor, de alegria, de vivências pessoais, que nos remete – como autores imbricados nessa temática, por nossas trajetórias de vida e nossos interesses teóricos – a uma busca por entendimento, por aprendizagens acerca do ser velho: dos limites, das possibilidades de ser/viver esse tempo de existência, tão marcado/associado a questões como finitude, morte, doença/dependência, menosprezo, ridicularização de atitudes e comportamentos – ao menos em alguns contextos da sociedade. E é nessa mesma sociedade que também proliferam, nas últimas décadas, novos modos de inclusão e convívio com a pessoa idosa, bem como novos mecanismos de controle e estímulo da autonomia e do exercício da autorregulação (cuidados com o corpo, saúde, segurança, gestão financeira etc.), conforme observa Debert (1999).

Algumas palavras sobre a velhice e as transformações de significado que ela tem sofrido nas últimas décadas no mundo ocidental são necessárias neste momento, de forma a possibilitar uma apreciação mais adequada dos livros para a infância que a abordam.

Em primeiro lugar, diversamente de outras “diferenças” abordadas nesta obra, a velhice abarca a todos nós, exceção feita àqueles cuja vida foi abreviada antes de tal fase. Goldenberg (2016, p. 158), ao narrar um sonho que teve, nos lembra: “A única categoria social que inclui todo mundo é velho. Somos classificados como homem ou mulher, homo ou heterossexual, negro ou branco. Mas velho todo mundo é: hoje ou amanhã. O jovem de hoje é o velho de amanhã”. Entretanto, tal verdade, tão singela, parece ser esquecida em uma cultura em que a juventude – e atributos a ela associados, como beleza, força física, agilidade e energia – é transformada em um valor em si mesma, e a velhice – nomeada de forma eufemística como “melhor idade” – é um “lugar” ou situação de onde todos parecem fugir.

Em segundo lugar, importa lembrar o quanto o envelhecimento da população brasileira está se fazendo de forma célere (IBGE, 2023). Apenas um dado já retrata tal fenômeno: o censo do IBGE de 2022 mostrou que o total de pessoas com 65 anos ou mais representava 10,9% da população, ao passo que no censo anterior, de 2010, era de 7,4%. Para pensarmos melhor a possível relação entre crianças e idosos no Brasil atualmente, vale informar que, para cada 100 crianças de 0 a 14 anos, em 2022, havia 55,2 pessoas com mais de 65 anos (IBGE, 2023). Evidentemente,

o envelhecimento da população, como correlato da elevação da longevidade, é consequência de melhoras no campo da saúde e da assistência social, mas, também, implica a compreensão de mudanças na relação avós-netos.

Assim, Ramos aponta que, na contemporaneidade, a relação entre avós e netos, graças ao aumento da longevidade, se tornou possível durante um período mais prolongado. Conforme a autora,

Hoje, os avós não apenas têm a possibilidade de ver seus netos nascerem e crescerem, mas também tornarem-se adultos e, muitas vezes, pais. Ao longo desse período estendido de coexistência, os avós podem assumir diferentes significados na vida dos netos, mudando o tipo de interação estabelecida, assim como a própria intensidade do contato, quando estes são crianças, adolescentes ou adultos (Ramos, 2015, p. 192).

Enfim, são várias as mudanças sociais e culturais que têm cercado a velhice e a relação entre pessoas idosas e crianças. Assim, se o aumento da longevidade, em tese, alargou a possibilidade de encontro entre essas gerações, um fenômeno nas classes médias brasileiras também repercute nesse convívio: o fato de que as mulheres têm tido filhos cada vez mais tarde, o que significaria que o tornar-se avó também aconteceria em idade mais avançada para algumas mulheres. Mas, em contrapartida, a gravidez e a maternidade na adolescência ainda se mantêm altas no Brasil, com recortes diferenciados por região, etnia e classe social, o que significa que muitas mulheres se tornam avós – e, por vezes, se encarregam dos cuidados dos netos – antes de chegar, do ponto de vista etário, à velhice.

É a partir desse breve olhar sobre a velhice no Brasil que se situa o presente texto. Nele, articulou-se o interesse por compreender a pluralidade da velhice – para a qual trouxemos anteriormente alguns apontamentos – e por verificar como ela é abordada na literatura disponível para leitores infantis brasileiros. Para tanto, realizamos uma leitura interessada de cerca de oitenta obras infantis com personagens velhos, de autores brasileiros ou traduzidas, que circulam contemporaneamente em livrarias e bibliotecas, algumas das quais já foram selecionadas em programas oficiais de incentivo à leitura e, então, distribuídas a escolas públicas (Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNL, Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC). O número elevado de obras – e esclareça-se que o levantamento não foi exaustivo – já sinaliza uma primeira constatação: ao contrário da abordagem de outras “diferenças” (“deficiência”, surdez, formas corporais) na literatura infantil, a utilização dos velhos (geralmente, os avós) como personagens é frequente em obras para crianças. Pode-se imaginar dois ou três motivos para tal: a universalidade da velhice (todos somos ou seremos idosos), o envelhecimento da população e o intenso contato entre crianças e avós – afinal, é nessa etapa da vida (infância) que geralmente se tem um contato mais próximo com os avós.

Justificando a sua inclusão na presente obra sobre diferenças, é preciso esclarecer que compreendemos aqui a velhice como um marcador identitário que posiciona os sujeitos idosos de determinado modo, significando-os como o “outro”, em oposição ao jovem/adulto. De acordo com esse entendimento, as identidades de velhos e de velhas seriam “não um conjunto de qualidades pre-determinadas (...) mas uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças” (Arfuch, 2002, p. 20).

8.1 Literatura infantil e velhice: convívio, trocas e aprendizagens

Em primeiro lugar, observa-se que, majoritariamente, os velhos aparecem nos livros para crianças na figura de personagens avós, certamente porque é por meio destes, na maior parte dos casos, que as crianças começam a conviver com pessoas de idade mais avançada. Exceções a essa tendência existem e podem ser exemplificadas por títulos como *A dentadura do seu Mokó*, de Thiago Lopes, *Guilherme Augusto de Araújo Fernandes*, de Mem Fox, e *Marina e Mariana*, de Georgina Martins e Salmo Dansa.

Aliás, o **convívio** entre avós e netos (eventualmente entre uma pessoa idosa e uma criança que não pertença à sua família) é o grande tema que perpassa a maioria das obras que lemos. De maneira geral, é um convívio matizado ou por afeto, ou por humor, ou por surpresa. Nossas observações vão ao encontro do que Silveira e Dalla Zen (2013, p. 48) constataram em sua análise de catorze obras de livros para crianças: “Esta relação é sempre de companheirismo, alegria, compreensão e, até, ternura”. Um olhar sobre cerca de oitenta obras para crianças que temos em mãos nos mostra que avós e avôs convivem com netos em ambientes externos diversos e também na sua casa – frequentemente caracterizada como uma “casa especial”. Não por acaso, encontram-se obras que já em seu título valorizam esse último espaço: *A casa de minha avó*, de Manoel Cavalcante; *Casa de delícias*, de Sonia Rodrigues; *Visitas à casa da vovó*, de Elias José, entre outras.

Em *Brincadeira de sombra*, de Ana Maria Machado e Marilda Castanha, obra em que o casamento entre imagens e texto é crucial para a construção de significados, um avô, que sai com sua neta para ir até a padaria, ensina a ela sobre sombras dos corpos, seus tamanhos, sua relação com a luz, a distância e os movimentos. Sem apelar a um tom pedagógico, mas explorando situações cotidianas e o diálogo vó–neta, a obra – adequada para crianças pequenas ou bem pequenas da Educação Infantil – exemplifica a possibilidade de uma literatura infantil aparentemente simples, mas potente em significados.

Já em *O pai da mamãe*, de Cristiana Gomes e Odilon Moraes, o diálogo entre as ilustrações, que mostram o avô interagindo com a neta em uma praia, e o texto, em que a pequena narradora ecoa descrições que sua mãe faz do pai dela, mostra aparentes contradições. Assim, à fala da menina: “A mamãe falou que o pai dela tinha cabelo marrom” (2020, p. 8), estampada na página da esquerda, se contrapõe a figura do vovô careca ajoelhado com a netinha, brincando com areia. Após a delicada exposição de várias aparentes contradições, a mãe da menina e o avô se encontram e saúdam-se: “— Oi, pai! / — Oi, filha!” (2020, p. 21). E, então, a pequena faz a pergunta crucial: “Vovô... Você é o pai da mamãe?” (2020, p. 23). Vê-se, assim, como, de maneira criativa e em uma estrutura cumulativa, se aborda uma questão sempre enigmática para crianças pequenas: como se estabelecem as questões de parentesco.

Tal questão aparece também em *O vovô é... o vovô!*, de Lilli Messina. Articulando grandes imagens (com uso de planos variados e um traço caricatural) a frases curtas – uma por página –, o livro traz conjecturas do netinho sobre quem é, afinal, o vovô. Nas cinco primeiras páginas, leem-se os pensamentos do garoto: “O vovô é estranho... / O vovô quase não tem cabelo... / O vovô quase não tem dente... / Às vezes, a mamãe dá papinha para vovô...” (2012, p. 3-8). As ilustrações, por seu

lado, já mostram um certo grau de debilidade e dependência do avô (ele usa um andador), o que leva o menino à dedução de que o avô é um bebê. Estabelece-se um diálogo entre a mãe e o menino, e ela mostra fotos antigas, a partir das quais explica para ele: “O vovô é o meu pai!” (2012, p. 18). Inconformado, o pequeno Pedro protesta: “De jeito nenhum”, “O vovô é o vovô!” (2012, p. 20-21). E a mãe é levada a concordar, baixinho, assumindo que o vovô é maravilhoso. A obra, pela sua estrutura e originalidade, pode ser trabalhada com crianças pequenas da Educação Infantil.

Em *A história da maçazinha*, de Isabela Magioni – também uma obra que pode ser apreciada por crianças pequenas –, uma menina narra, de forma singela, como sua avó a aconselhou sobre como conseguir desenhar uma maçã. Já Mariana Massarani traz em *A minha avó* outro tipo de convívio que ocorre atualmente, quando há uma distância física: o convívio *online*. As ilustrações bem-humoradas vão pontuando as frases curtas, em que se narram os contatos virtuais da avó, “que mora do outro lado do mundo”, desde que a pequena narradora era bebê. Há uma parceria que se multiplica em trocas divertidas (avó e netinha, por exemplo, fazem ginástica se enxergando mutuamente pelas telas) até o dia em que a netinha não encontra a vó *online*... Apenas na página seguinte o mistério se desfaz: soa a campainha da porta, e a vovó distante chega de viagem! Também indicado para crianças pequenas, a obra reúne humor, cotidiano e afeto em uma história cativante.

Algumas editoras e autores lançaram uma espécie de “obras gêmeas” – uma para o avô e outra para a avó. Com a assinatura de Anna Walker, foram publicadas duas obras, *Eu amo o meu avô* e *Eu amo a minha avó*. Obras voltadas para crianças pequenas ou bem pequenas, com poucas frases e ilustrações bem definidas, têm como personagens animais listrados (zebras?), e a voz narrativa é da criança: “Meu nome é Nico. Eu amo meu avô” (2010, p. 3) ou “Eu amo minha vó” (2010, p. 3). No livro voltado para a avó, o convite da idosa é para fazer um piquenique na sala da casa dela; já o convite do avô é para o netinho ajudar na horta. As cenas de convívio familiar terminam com as imagens do menino aconchegado no colo do avô (ou da avó) no momento do sono, acompanhadas de frases que aludem ao amor dos avós.

Podemos trazer, neste momento, algumas reflexões de Fernandes (2013), que, após analisar dez obras de literatura infantil publicadas no Brasil (e apenas uma delas coincide com o acervo sobre o qual nos debruçamos para este capítulo) sobre a relação entre avós e netos, conclui que tais obras tendem a representar uma convivência igualitária e mutuamente enriquecedora entre crianças e avós. Nesse contexto, ocorre um processo de coeducação entre gerações, em que as crianças infundem esperança, vitalidade e conforto nos mais velhos, enquanto estes, por sua vez, proporcionam novas perspectivas para a vida das crianças por meio da partilha de suas experiências, histórias e memórias.

Outras obras ainda merecem ser mencionadas, na medida em que abordam com sensibilidade o convívio enriquecedor entre avós e netos crianças. Em *Vovô*, de John Burningham, temos o encontro e as trocas de um vovô com sua netinha, com falas e imagens que transitam entre referências a situações reais (relembradas pelo avô) e ideias imaginativas (da menina), como: “Se eu pescar um peixe, vamos assá-lo para o jantar. *E se você pescar uma baleia, vovô?*” (2012, p. 9). A variedade das cenas do cotidiano, ricamente ilustradas, e a economia do texto – embora estruturalmente mais complexo, em razão da polifonia das vozes do avô e da neta – podem cativar leitores pequenos, em uma leitura adequadamente mediada.

Diversamente da abordagem de outras “diferenças” tratadas no presente livro, a utilização de animais encarnando os velhos não parece ser tão frequente nos livros para crianças, ao menos não entre os autores brasileiros. *Boa-noite, durma bem!*, de Claire Freedman e Rory Tiger, em que uma carinhosa vovó urso tenta, de variadas formas, fazer dormir seu netinho, é uma exceção a essa tendência. Já em *Porcolino e vovó*, de Margaret Wild e Stephen Michael King, o pequeno porquinho está ansioso pela visita da vovó, que demorava a chegar. Nessa espera, ele conversa com vários animais, como a vaca, o cavalo, o pato, o carneiro, e demonstra várias habilidades, como dar cambalhotas, correr rápido e, frente ao espanto dos amigos com suas habilidades, repete: “— Foi vovó quem me ensinou. Estou esperando a visita dela” (2010, p. 14). Ao final, a avó chega e vão ambos brincar em um grande escorregador de lama. A estrutura cumulativa da narrativa, a expressividade das ilustrações à aquarela e a temática muito próxima ao universo infantil sugerem que a obra possa ser apresentada e lida para crianças pequenas da Educação Infantil.

Esse também é o caso de *Vovô Nenê*, igualmente da autoria de Margaret Wild, em que o vovô e a netinha Geórgia são apresentados como macacos antropomorfizados. Habitualmente, vovô cuida de Geórgia enquanto os pais trabalham, mas, naquele dia, ela propõe uma troca de papéis: ela será grande, e ele será um nenê. Combinação feita, sucedem-se cenas em que ele “representa” muito bem as ações e reações costumeiras da neta, no parquinho, na rua, enquanto ela representa o adulto que comanda as ações e usa truques costumeiros de manejo das crianças. A história tem muitas situações hilariantes, e o entusiasmo da netinha com a brincadeira fica evidente pela proposta de outra brincadeira de faz-de-conta no dia seguinte, o que é sugerido na última ilustração. Trata-se de um livro cativante e rico para ser apresentado às crianças pequenas.

Na esteira das obras que remetem à transmissão de conhecimentos dos avós, vale citar *Na garagem do vovô*, de Ana Maria de Andrade, que nos apresenta, com ilustrações criativas e texto enxuto, a figura de um vovô que tudo conserta e chama seu neto Paulinho para participar das arrumações. O texto ainda se beneficia de rimas e cadências: “O tênis abriu bem na frente / uma boca de jacaré. / Paulinho cola a borracha / e bota de novo no pé. / — Aprendi com meu vovô!” (2013, p. 8-12).

Já *Receitas da vó para salvar a vida*, de Neide Barros, apresenta, pela voz de uma criança, uma avó com amplo repertório de conselhos e ditos populares, usados em situações de convívio com os três netos. O texto é todo em versos e o projeto gráfico é primoroso. Vejamos um exemplo do texto: “Soluço, soluço, que chato, soluço. / A vó me dá susto: aumenta o soluço! / Ela puxa um fiapo de sua costura / E molha, embola, me gruda na testa. / Soluço, soluço... Passou o soluço! / A vó me dá beijo, enquanto faz festa!” (2012, p. 10-16).

Uma obra original, plena de sensibilidade e delicadeza – tanto nas imagens quanto no texto – é *As linhas no rosto de Nana*, de Simona Ciraolo. Toda ela se constrói sobre um diálogo da netinha com a vó Nana, no dia do aniversário desta. A menina observa que, às vezes, Nana parece estar um pouco triste, surpresa, preocupada. Questionada, Nana diz que talvez seja por causa das linhas de seu rosto e afirma que é nelas que guarda todas as suas memórias. Então, ela vai explicando o que “guarda cada linha” – e as amplas imagens complementam os significados do texto: uma descoberta infantil, um piquenique, a noite em que conheceu o avô da pequena, a primeira despedida e, por fim, quando inquirida pela neta se ela se lembra de quando a viu pela primeira vez, Nana mostra no seu

rosto a linha que guardaria essa lembrança. História revestida de ternura, o livro narra, por meio de imagens – para nós e para as crianças, tanto maiores quanto as pequenas –, como as marcas da velhice no corpo se associam às vivências felizes e tristes da vida.

Outras obras que exploram o tema do convívio entre avós e netos trazem personagens idosas um tanto transgressoras e desviantes. É o caso de *Seu Tatá, o distraído*, de Fernanda Lopes de Almeida, obra perpassada de humor, em que a personagem principal aparece como um professor aposentado de História natural, excêntrico e condescendente com os padrões disciplinares dos netos. Já na ilustração, as diferenças parecem saltar aos olhos: seu Tatá tem um ninho de pássaros no chapéu e parece nem se importar com isso. Em sua casa as coisas não ocupam o lugar esperado: meias caem do relógio de parede, cabides estão dispostos nos quadros, há uma rede feita de lençol, pandorga pendurada no lustre.

Logo na contracapa somos avisados de que, em seu mundo, existem regras muito claras: “Brincar até não poder mais, comer o que quiser e na hora que achar melhor. Dormir? Sem horário, no chão, na rede, na janela...” (2010). Na sua casa pode tudo: os regramentos de horários, alimentação, vestimenta, entre outros, são constantemente burlados. Para desespero da filha, os netos convivem às mil maravilhas com esse avô diferente, a quem tanto amam. A disciplina, contudo, não está banida por completo da vida das crianças, como sugere o fim da história...

E também uma avó que não parece se enquadrar nos parâmetros de uma idosa bem-comportada nos é apresentada na divertida obra do poeta Elias José, *Visitas à casa da vovó*. Composto por doze quadras sempre iniciadas pelo verso “Fui à casa da vovó”, o poema – talvez em consonância com a necessidade de rimas – incide no inusitado e, frequentemente, no humor. “Fui à casa da vovó, / levando um recadinho. / A vovó, agradecida, / me deu um trocadinho.” E a vovó é transgressora: “Fui à casa da vovó / com um pacote de cocada. / A vovó entrou no quarto, / comeu tudo, não me deu nada” (2006, p. 3-16). O ritmo e as rimas das quadrinhas, assim como a menção a elementos e sujeitos do cotidiano, constituem um atrativo para apreciação da obra por crianças pequenas.

8.2 Histórias de velhos

Em muitas obras que circulam no mercado editorial brasileiro, para além da menção ao convívio entre avós e netos, há a apresentação de uma história, ora singela, ora mais elaborada. Narrativas, como se sabe, têm o poder de seduzir pela expectativa do que virá a acontecer nos momentos sucessivos e, assim, narrativas que tenham personagens idosas constituem uma forma lúdica de as crianças se aproximarem também ficcionalmente da velhice. Mencionaremos aqui apenas algumas obras cuja fabulação e projeto editorial são mais apropriados para crianças pequenas e bem pequenas.

Como o vovô vem nos buscar?, de Fábio Sgroi, direcionado a crianças bem pequenas, trata de uma situação cotidiana, valorizando o ponto de vista infantil. “Como o vovô vem nos buscar?” (2022, p. 5) é a pergunta da menina, que chega de viagem com sua mãe. E mãe responde: “É surpresa, filha, não posso falar” (2022, p. 6). Sucessivamente, a menina levanta hipóteses sobre o meio de transporte – metrô, bicicleta, automóvel, navio, ônibus, avião, trator, caminhonete, motocicleta,

patinete –, enquanto a ilustração mostra, na cena representada, o uso daquele meio. Finalmente, a surpresa: “O vovô veio nos buscar de charrete!” (2022, p. 18). Trabalhando com a expectativa das crianças, que podem se identificar com a curiosa menina, representada com sua mãe em cenários e elementos facilmente reconhecíveis, a história naturaliza a presença do avô ativo em um arranjo familiar e em situações do cotidiano.

Já se nos voltarmos para um clássico da literatura infantil brasileira, lido por várias gerações, com a primeira edição em 1983, na coleção *Gato e Rato*, temos *Tuca, vovó e Guto*, de Mary França e Eliardo França. A história é muito simples: vovó sai de casa, passa por várias lojas, entra na loja de brinquedos e compra dois brinquedos (por enquanto, o leitor só vê os pacotes...). Os dois netinhos, Tuca e Guto, em casa, abrem os pacotes – cavalo de pau e jogo de armar são o conteúdo –, e a última cena mostra e descreve a brincadeira de ambos os irmãos com os dois brinquedos. Com trama singela, ilustrada com imagens descritivas, a obra pode ser apreciada por crianças bem pequenas do século XXI, assim como já o foi por milhares de outras.

“Joana escutou uma coisa bem esquisita. A vizinha do andar de cima veio tomar café com a mãe da Joana e disse que a menina tinha o nariz da avó” (2018, p. 3-6). Esse é o ponto de partida para o conflito narrativo trazido por *O nariz da vovó*, de Eva Santana. Joana, surpresa, interpreta literalmente a expressão “ter o nariz da avó/sair com o nariz da avó” e, desconcertada, resolve procurar o nariz da avó, que ela não lembra onde teria deixado. As imagens, que tomam toda a superfície das páginas em formato grande, ilustram criativamente essa procura, até que a protagonista se depara com uma foto da vovó e encontra a solução do enigma (a semelhança): “— Agora eu entendi! Eu tenho o nariz da vovó!”. As imagens – e observe-se que a autora do texto também fez as ilustrações – acentuam o traço identificador. Embora a avó não seja uma personagem da trama, ela está presente em um tema – a transmissão de traços físicos por meio das gerações, envolvendo, portanto, família – que é pouco visitado nos livros para crianças. Uma mediação adequada, que faça transbordar a experiência da personagem para as vivências das crianças pequenas, com o devido cuidado em relação a casos de adoção, tornaria produtiva a leitura dessa inusitada obra.

Uma personagem vovó ativa e companheira nos é apresentada em *Acampamento da vovó*, de Anna Cláudia Ramos, livro que pertence à coleção *Turma da Vila*. A situação é alvissareira na vida das crianças em geral: um acampamento no quintal de uma casa. Vovó Valentina recepciona as crianças da “turma da Vila” e vai também dormir na barraca das meninas, até que uma grande sombra surge... Eram os meninos querendo pregar um susto nas meninas. História simples que joga com sentimentos e medos infantis, o livro pode divertir e cativar crianças da Educação Infantil.

Já a obra *O passarinho da vovó*, de Benji Davies, traz uma narrativa mais longa, mas com sugestivas ilustrações realistas e com ingredientes que podem despertar a curiosidade das crianças pequenas da pré-escola: aventura, natureza, perigo, personagem passarinho e apaziguamento ao final. O início da obra nos apresenta o pequeno Leo, que é levado pelo pai para passar um tempo na casa da vovó, que morava sobre rocha à beira do mar. Um tanto entediado porque a avó sempre estava ocupada com alguma tarefa (e as ilustrações mostram detalhes do cotidiano), Leo escapa de fininho e vai brincar na praia. Desavisado, o menino é surpreendido por uma tempestade e, depois, na caverna onde estava, pela entrada de um pequeno pássaro estonteado, o qual ele segura, procurando ajuda. A vovó, expedita, os alcança e leva Leo, o pequeno pássaro e outros pássaros molhados para sua casa.

Recuperados, os pássaros em bando partem, mas o pássaro salvo fica, como se fizesse companhia para a avó, sozinha, após o fim das férias do neto que se vai depois do verão. A obra, pois, traz uma sugestiva história que ecoa velhas narrativas da interação humana com o mar e a natureza, além do relacionamento entre uma avó dotada de saberes práticos e seu netinho curioso.

Outra obra com aspectos semelhantes a *O passarinho da vovó*, como o tom da narrativa, as temáticas envolvidas (mistério, mar, viagem, lugares intocados) e o estilo de ilustrações, é *A ilha do vovô*, do mesmo autor. Nela, vemos neto e avô se lançarem em uma aventura bem fantasiosa a bordo de um navio até uma ilha habitada por muitas aves, onde o avô fica, enquanto o neto regressa à sua casa, que é próxima à casa original do avô. Um pássaro então traz, para o netinho, uma carta com o desenho do avô com um macaco, na ilha. Também essa obra, ao aglutinar elementos clássicos das velhas histórias de aventuras, sem maior compromisso com a verossimilhança (terá sido toda a viagem uma fantasia?), mas com pitadas de mistério e muita ação, pode mobilizar a curiosidade de crianças pequenas já acostumadas com um repertório de narrativas aventureiras.

8.3 Descrições de avôs/avós

Vamos nos deter, nessa seção, àquelas obras infantis em que a maior ênfase está na descrição de formas de ser velho(a) ou mesmo na apresentação de uma personagem idosa em especial. É útil lembrar que também nestas há a tendência dominante de abordagem de “velhos” como “avós”.

Conforme foi citado anteriormente, vários autores e editoras apostam na edição de obras separadas, mas paralelas, para avôs e avós. Citaremos quatro casos, iniciando pelos livros *Avô* e *Avó*, de Guto Lins. São obras que têm um *design* moderno, com uso variado de fontes, imagens, sinais gráficos, adornos, como o realce das palavras “avô” e “avó” em fonte e cor diferenciadas no decorrer das páginas. Em ambos os livros, textos e imagens buscam não fixar um jeito de ser avó/avô. Em *Avó*, há diferentes nomeações para essa posição feminina dentro da família: avó, vó, vovó, vovozi-nha; já em *Avô*, citam-se vô, vovô, coroa, vozinho. Esboçam-se diferentes tipos de avós: velhinha, juvenil, moderninha, criança, companheira e cuidadora dos netos (tem o pijama deles em sua casa, leva-os “pra cá e pra lá”...), brincalhona. Elas praticam diferentes atividades, avós ativas e cheias de vitalidade: mexem e remexem em coisas, viajam, cozinham, fazem esporte, trabalham na fazenda, jogam cartas, produzem DVDs, fazem crochê, contam histórias; são mais próximas, mais distantes. Também em relação aos avôs, há diversidade de perfis, e eles são retratados como: velhinho, juvenil, aventureiro, caseiro, intelectual, brincalhão, viajante. Praticam ainda várias atividades: viajam, fazem ginástica, andam a cavalo, contam histórias, levam toda a família de um lugar para outro etc.

É preciso esclarecer que, embora tenham um projeto semelhante, as obras não são mero decalque uma da outra, não apresentando frases iguais ou similares. Os dois livros, pela riqueza de tópicos e projeto gráfico envolvente, pela aproximação ao coloquial e ao cotidiano, podem atrair a atenção de crianças da Educação Infantil.

O livro da avó e *O livro do avô* são de autoria de Todd Parr, já conhecido no Brasil por outras obras destinadas a crianças muito pequenas ou pequenas – como essas. Os traços fortes e esquemáticos de suas figuras humanas e as cores vibrantes de suas ilustrações, aliados à abordagem direta de

temas familiares ao mundo infantil, estão na base desse endereçamento e sucesso junto a tal público. Os dois livros seguem a mesma estrutura: na maioria das páginas duplas, a página da esquerda e a da direita trazem duas afirmações (ilustradas) sobre os avós e suas peculiaridades. Exemplo: “Alguns vovôs falam muito alto” e “Alguns vovôs enviam cartas para os netos” (*O livro do vovô*, 2010, p. 8-9); “Algumas vovós têm diversos gatos” e “Algumas vovós têm diversas bolsas” (*O livro da vovó*, 2010, p. 6-7). Entretanto, algumas páginas duplas contêm apenas uma afirmação e uma única ilustração, geralmente se referindo a algo que seria comum aos avôs e avós: “Todas as vovós gostam de conversar com você” (*O livro da vovó*, 2010, p. 14) e “Todos os vovôs gostam de contar histórias” (*O livro do vovô*, 2010, p. 12). Duas observações são importantes: em primeiro lugar, talvez algumas informações culturais, em pequeno número, sejam distantes do cotidiano de crianças brasileiras (colocar *marshmallow* no chocolate quente, por exemplo); em segundo lugar, a referência – apenas na ilustração – ao uso de cadeira de rodas, em ambos os livros, o que confere um caráter positivo a essa condição.

Outro par de livros “gêmeos” referentes a avós é: *Por que eu amo minha avó* e *Por que eu amo meu avô*, de Alison Reynolds. Ambos os livros se organizam da mesma forma: em cada página dupla, a página da esquerda apresenta uma afirmação de carência da avó/avô, como “Ela não pinta quadros” (2015, p. 3) ou “Ele não consegue subir em árvores” (2015, p. 5), enquanto, na página da direita, se mostra um contraponto positivo, iniciado por “mas”: “mas faz desenhos no meu rosto” (2015, p. 4); “mas sabe andar em pernas de pau” (2015, p. 6). As imagens ilustram de forma sugestiva tanto os fracassos e inabilidades do avô e da avó quanto os seus feitos e sucessos. Obra com apresentação de situações e vocabulário acessíveis a crianças pequenas da Educação Infantil, uma ressalva a ser feita para sua utilização em grupos é o fato de haver menção a uma personalização do volume – sugestão de colocação da foto da avó e do preenchimento das últimas páginas, demandas que deveriam ser, então, ignoradas.

De autoria da internacionalmente conhecida Babette Cole e com o mesmo estilo irreverente da autora são as obras *Minha avó é um problema* e *Meu avô é um problema*. Vemos nelas dois avós inusitados, que são apresentados por meio de narrativas fantasiosas e bizarras. Se, por um lado, elementos visuais reforçam os marcadores que caracterizam a velhice (chapéus, coque, óculos no nariz, jaleco, suspensório, entre outros), por outro lado, a transgressão está presente no comportamento de ambos. Assim, no desfile das avós, no primeiro livro, no concurso de “Vovó mais charmosa”, a protagonista aparece com biquíni, quando as demais avós se apresentam trajadas convencionalmente. Instaura-se um alvoroço, sobretudo na plateia masculina. Vale destacar a mescla de sentidos contrastantes: se no desfile há o sentido inusitado, expresso no comportamento da avó, também a ele se opõem os nomes dados às outras candidatas “miss 60 e tantos”, “miss Meias-elásticas”, “miss Os anos passam”, “miss Esquisitice”, “miss Vovó gracinha”. Chama a atenção a associação da avó a uma alienígena (seria uma voz de reprovação?). O avô de *Meu avô é um problema* também transgride a seu modo, tendo a bizarria como companheira de suas criações: como jardineiro, ele cria legumes gigantescos que substituem os objetos da vida real (a prisão é substituída por um pepino gigante). Os títulos parecem corroborar a ideia de deslocamento de sentidos: ambos, avô e avó, são nomeados como “um problema”, pois seus comportamentos perturbam a ordem estabelecida/desejada para alguém “de idade avançada”.

Voltando-nos para livros singulares, que buscam retratar ficcionalmente uma personagem, focalizaremos brevemente duas obras. Com a assinatura de Sylvia Orthof e sua marca de fantasia

e bom humor nas obras, *Vovó viaja e não sai de casa* descreve a vovó Turista, que viaja “em casa”, nas suas atividades cotidianas. Versos rimados, que incorporam o *nonsense* ou, em outra leitura, as fantasias da vovó Turista, trazem as viagens da avó: “Vovó turista falou chinês, / falou somente por uma vez. / Fantasiada de mandarim / brincou de China, no seu jardim”. Afinal, “Vovó turista, como viaja! / Inventa tanto, não sai de casa!” (2010, p. 6-10).

Já *Casa de delícias*, obra de Sonia Rodrigues, não se situa na vertente da fantasia, mas explora elementos que caracterizariam uma casa de avó em uma dimensão mais realista. “Na casa da vovó, tem mais neto do que cama e a gente dorme embolado” (2021, p. 4) é o mote que dá início à obra. São mencionadas ainda gostosuras feitas pela vovó, as liberdades que ela abre aos netos, as obrigações de cada um, as histórias que ela conta... Por fim, é pela voz narrativa do neto que ficamos sabendo que “As únicas coisas ruins da casa da vovó são ter que ir embora e... a saudade que bate da casa da gente” (2021, p. 22).

Tanto *Vovó viaja e não sai de casa* quanto *Casa de delícias*, ainda que muito diversas em suas concepções, podem ser trabalhadas com crianças pequenas da Educação Infantil, mobilizando sentimentos e sensações diversas, mas todas enriquecedoras.

8.4 Doença e declínio na velhice

Alguns livros do conjunto de obras que lemos reafirmam a velhice como um tempo de finitude e decréscimo em múltiplas dimensões: habilidades, memória, autonomia. Entretanto, eles são em menor número do que as obras que praticamente ignoram tal dimensão.

Destaca-se que o declínio físico associado ao passar dos anos e à velhice, articulado a condições de saúde e doença frequentes nessa idade, não passa despercebido às crianças e, assim, de uma ou outra forma, também emerge nos livros infantis que tematizam a velhice.

Nesse sentido, vale referir que Dornelles (2015), a partir de investigação em que conversou com crianças de seis e sete anos sobre bonecos que representavam corpos-velhos, verificou a sensibilidade delas no que diz respeito aos sinais de decadência e debilidade física dos idosos, desde os cabelos brancos, a perda de cabelos, as rugas, a pele caída, a necessidade de óculos ou de bengalas, até a condição de dependência, marcada pela permanência na cama e pela necessidade de cuidados dos outros.

Já referimos anteriormente a obra *As linhas no rosto de Nana*, em que se narra a percepção e o questionamento de uma personagem criança em relação às rugas do rosto da avó. Outras obras, também já citadas, mencionam de passagem o uso de bengalas, andador, fazendo-o frequentemente nas imagens. Para além das diferenças corporais visíveis, mas que não afetam a vida funcional dos sujeitos, entretanto, a literatura infantil tem abrigado a menção a condições como demência, Alzheimer, sequelas cognitivas, que afetam eventualmente as pessoas velhas. Este é considerado um tema fraturante ou delicado e a forma como ele tem emergido nos livros para crianças merece nosso olhar. Dois estudos realizados nos trazem elementos para tanto.

Silveira, Bonin e Ripoll (2013) analisaram dez livros infantis que abordavam a questão da doença na velhice (Alzheimer, Parkinson, sequelas de AVC), nove dos quais publicados no Brasil

entre 2006 e 2013. Elas verificaram que “as obras analisadas posicionam as personagens crianças a partir de atos solidários, afetuosos e/ou interessados em entender o que se passa com os avós”. Em algumas obras, as crianças “participam no cuidado dos velhos doentes ou devem ser protegidas e resguardadas de situações consideradas inadequadas para a infância”. As autoras constataram, ainda, certa preocupação pedagógica nas obras, que se evidenciava pela utilização de discursos de divulgação científica, principalmente nos paratextos.

Em artigo mais recente (Silveira; Ripoll; Kirchof, 2024), os autores analisaram outras nove obras de autores brasileiros ou traduções, publicadas entre 2009 e 2020, que exploravam os efeitos do envelhecimento nas funções cognitivas dos idosos. Em suas análises, os autores demonstraram que, na maior parte das obras, predomina a ideia de que, embora os sintomas de demência possam parecer assustadores para as crianças, o afeto dos avós permanece intacto. Outro dado interessante diz respeito ao fato de que as obras empregam diferentes recursos estilísticos para atribuir outros significados às atitudes incomuns dos avós; seus comportamentos socialmente estranhos são mostrados como brincadeiras ou momentos lúdicos, o que retira de tais situações um contorno de medo ou susto.

Identificamos a seguir algumas obras que, de uma ou outra forma, tematizam perdas físicas ou cognitivas dos idosos e podem ser apresentadas às crianças pequenas da pré-escola. Uma busca por tais obras já comprovou uma hipótese prévia – para crianças pequenas, a abordagem do tema é bem menos frequente e tem contornos menos realistas do que para crianças maiores.

O vovó é... o vovô, de Lilli Messina, obra já abordada quando exploramos o tema do convívio entre netos e avós, é um livro que apresenta com sutileza e ternura a decadência da velhice. As grandes e sugestivas ilustrações mostram o idoso quase sem dentes, comendo papinha, tendo seu sapato amarrado pela filha, se locomovendo de andador, apequenado (quase do tamanho do netinho) ao lado de sua filha... A voz que descreve as situações é a do pequeno Pedro e, de forma consistente, portanto, não há menções diretas a problemas de saúde e perdas cognitivas. A obra, com seu projeto gráfico primoroso e moderno, pode ser aproveitada para um trabalho inspirador com crianças pequenas da pré-escola.

As outras três obras que aqui mencionaremos já apontam em seus títulos a focalização em déficits cognitivos: *Vovó não sabe mais nada*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo; *A vovó não se lembra*, de Paul Russell e Nicky Johnston; e *Lembra de mim*, de Margaret Wild e Dee Huxley. A primeira obra, construída com frases curtas – uma por página – e ilustrações com técnicas mistas e sugestões simbólicas –, assim inicia: “Vovó não sabe mais nada” (2020, p. 3) (é a voz do neto que fala). Seguem-se exemplos de diálogos confusos ou circulares entre ambos: “E pra onde a gente tá indo? / [Ela responde:] Pra lá. / Mas pra lá onde? / Lá, aonde você quer ir” (2020, p. 5-8). Surgem referências a momentos de carinho, os quais, entretanto, são sucedidos por um novo diálogo circular, e assim finda a obra.

Em *A vovó não se lembra*, temos novamente a voz narrativa de uma neta, que já enuncia, na primeira página: “Minha avó esquece quem eu sou. Toda vez que nos encontramos, é como se ela conhecesse uma pessoa nova” (2023, p. 5). A partir daí, sucedem-se cenas de convívio amoroso entre a netinha e a vovó desmemoriada, pontuadas por várias lembranças de vivências gostosas da vovó (antes dos esquecimentos) na família. E os lapsos de memória atuais são ressignificados e emoldurados

por atitudes carinhosas e compreensivas da família. “Digo à Vovó que eu a amo toda vez que a vejo. Então não tem problema se ela por acaso esquecer” (2023, p. 32) – é assim que finda a narrativa. As ilustrações com traços e cores delicadas e detalhes que enriquecem as situações descritas colaboram para a construção de uma atmosfera de cálida compreensão da amnésia da avó. Tal atmosfera propicia uma exploração positiva da obra com crianças da pré-escola.

Atmosfera semelhante de cumplicidade entre a neta, que compreende os esquecimentos da idosa, e a avó está presente – com muitas pitadas a mais de humor e de passagens pitorescas – em *Lembra de mim*, de Margaret Wild e Dee Huxley. De forma original, na obra, a narradora em primeira pessoa é a própria avó, que está consciente de algumas perdas de memória – “E onde é o ponto de ônibus? Eu esqueci. Eu acho que estou começando a me esquecer de tudo” (2009, p. 7) –, mas relembra inúmeros momentos vividos em companhia da neta Elena, desde que ela era um bebê. Elena se prontifica a ajudar a avó a se lembrar, com bilhetes, lembretes e falas afetuosas. As ilustrações realistas têm uma expressividade incomum e sublinham a amizade vó-neta e a vontade de ainda fazerem alguns passeios como “ir ver os navios chegando” (2009, p. 26). A riqueza pictórica das muitas cenas retratadas pode representar um elemento a mais a ser trabalhado pela mediação na leitura do livro para as crianças.

Vimos, assim, nas poucas obras acima analisadas que tematizam a fragilidade e a doença na velhice, que a maioria das abordagens, para crianças menores, evita o tom trágico e pessimista com que tal declínio geralmente é encarado na sociedade a fim de acentuar um clima de afeto, compreensão e adaptação da família e da pequena personagem à situação vivida na ficção.

8.5 Velhice e morte

Outro tema delicado que também já foi objeto de inúmeros estudos diz respeito ao tratamento da morte nos livros ficcionais para crianças. Silveira e Dalla Zen (2013), ao revisitarem estudos de sete autores que examinaram o tema, observaram, na literatura mais recente (afinal, nos contos de fadas, a morte já era um elemento crucial...), a frequente associação do tema “morte” à “morte de velhos”, vista como natural e esperada, assim como a ligação com a ideia de legado, ensinamentos e boas lembranças. Já em sua análise de 14 títulos de obras para a infância, disponíveis no mercado brasileiro neste século, as autoras apontam a tendência de ênfase na amizade e companheirismo entre avós e netos antes do desenlace, mas a extrema raridade de referências ao sofrimento, à dor e ao próprio evento da morte. Por se tratar de obras dirigidas a crianças maiores – geralmente com mais de sete anos –, um tema frequentemente identificado é o de busca de explicações sobre a morte e o que viria depois dela, como é tematizado na conhecida obra de Ziraldo, *Menina Nina – duas razões para não chorar*. Neste sentido, é preciso considerar, como argumenta a pesquisadora portuguesa Teresa Mendes (2013), que a literatura infantil se revela um recurso poderoso para ajudar as crianças a lidar com eventos traumáticos relacionados à morte, como a perda de um ente querido. A autora enfatiza a importância de expor as crianças a livros que tratem desse tema de diversas maneiras, especialmente com a mediação (adequada, acrescentaríamos) de um adulto.

Pois bem. De que diferentes formas a morte dos velhos (= avós) emerge nos livros para as crianças pequenas? Em livros descritivos das várias formas de ser avô/avó que anteriormente analisamos (mas não em todos eles, frise-se), a morte é mencionada como uma dimensão a mais do ser avô/avó, em um contraste vida/morte. Veja um trecho dos livros *Avó e Avó*, respectivamente, de Guto Lins (2008, p. 17-18):

Tem avó que a gente vê todo dia, toda hora.

E tem avó que já foi embora.

Ficou só nas fotos e na memória.

Tem avô que a gente vê toda hora, todo dia.

Tem avô que a gente não vê mais.

Tem avô que a gente não esquece jamais.

Já em algumas obras que trazem narrativas ou descrição de formas de ser do avô ou da avó, reserva(m)-se a(s) página(s) final(is) para uma menção à despedida, conservando-se o tom dominante no livro.

Assim, Sylvia Ortof (2018, p. 20-24), após nos apresentar a divertida vovó Turista, “que viaja e não sai de casa”, narra:

Mas, certa hora, passou seu tempo, vovó Turista ficou tão velha...

Subiu na telha do pensamento, pra lá da torre, torre tão alta...

Vovó Turista é astronauta?

Vovó Turista saiu de casa, fingiu ser anjo, fingiu ter asas.

Foi pro horizonte do perto-longe, mandou cartão com uma estrela, disse
que adora ser tão turista, mandou um beijo...

Até a vista!

Vê-se, assim, que o tom jocoso e sugestivo da autora é mantido até o final da história, secundado pelas ilustrações de Bebel Callage.

Vovô, de John Burningham, obra também já aqui mencionada pela sua exploração do convívio entre avô e netinha, apresenta, na sua antepenúltima página dupla, a figura do avô adoentado (mas sentado em sua poltrona) dizendo: “Hoje o Vovô não pode sair para brincar” (2012, p. 27-28); na penúltima página, vê-se a menina no colo do avô (também na poltrona) vendo TV e ela propõe: “Amanhã vamos até a África e você pode ser o capitão, não pode?” (2012, p. 29-30). Na última página, sem texto, vê-se apenas a menina olhando a poltrona vazia do avô...

Já a bem-humorada obra *Era uma vez três velhinhas*, de Anna Cláudia Ramos e ilustrações de Alexandre Rampazo, traça um perfil divertido e curto de três velhinhas amigas que tinham, separadamente, uma biblioteca, uma vila e uma cozinha, e alegravam as crianças com suas artes e feitos.

As ilustrações muito coloridas e com um traço caricatural agregam ricos significados e sugestões aos textos escritos. E, depois de apresentar os hábitos e feitos das três velhinhas, o narrador informa (2019, p. 17-20):

Um dia, as três meninas partiram da Terra sem pedir licença. Foram saindo de fininho, sem nem dar tempo de a gente se despedir.

E agora, Marina menina conta histórias no céu.

Ao seu lado, Mercedes menina inventa muita moda.

E Gigi menina faz bolinhos encantados para alegrar as tardes.

Nesta obra, observa-se uma exposição maior sobre a “partida” das três velhinhas, e as lembranças do que faziam é vista como uma continuidade do ciclo da vida.

Uma última obra a ser mencionada também oferece um espaço alargado para a inter-relação vida–morte de avós. *O livro da avó*, de Luís Silva, inicia com uma ampla imagem onde se vê em um recinto escuro uma avó e um netinho, ao lado do curto texto inicial: “A minha avó disse-me um dia: ‘Fazes-me falta’” (2010, p. 3-4). Nas páginas seguintes, o narrador – que se saberá depois ser um adulto rememorando a infância – relembra características e histórias da avó (ela viveu na África), as idas e vindas à sua casa, o convívio com os primos, as guloseimas. Mas um dia ele retorna e ela não está lá. Uma imagem de um adulto, de costas, sentado a uma mesa, é de certa forma legendado pela afirmação de que, tantos anos passados, ele tem vontade de dizer: “Fazes-me falta!” (2010, p. 39), agora em letras garrafais. A história, pois, parece voltar ao início, mas Mendes (2013, p. 1124), em sua análise da obra, enriquece a sua compreensão, ao afirmar: “Tais palavras ecoam ainda na memória subjetiva do narrador, a tal ponto que é com elas que se fecha a narrativa (embora sejam desta vez pronunciadas pelo neto-adulto e endereçadas a esse ser ausente e fantasmático que a saudade insiste em presentificar)”.

A morte, pois, aparece nessas histórias com um sentido recorrentemente associado à velhice, mas é apresentada simultaneamente de forma natural e metafórica: vida e morte fazendo parte de um mesmo ciclo, em que a última é o final já sabido desse circuito de existência. Ela não é apresentada nem de forma banal, nem como acontecimento insuperável do ponto de vista da compreensão/aceitação. É amenizada, vista como partida, ausência, lembrança, memória, mas jamais é nomeada, num processo até certo ponto previsível de sua suavização para as crianças menores.

8.6 Palavras finais

Velhice e infância aparecem entrelaçadas em representações e significações: em quase todas as dezenas de obras lidas por nós, onde há um(a) velho(a), há uma criança (eventualmente, mais crianças). Comungam de uma mesma característica: a falta. Para o idoso falta aquilo que já se foi (o tempo transcorrido, as habilidades, a memória, a vida), e para a criança falta aquilo que ainda não chegou (a maturidade, a autonomia, o tempo não vivido, a morte).

Entretanto, se em algumas obras está implícita essa dimensão da falta na velhice – palpável nos sentidos de dependência/finitude –, em outras, avulta a riqueza do convívio velho–criança, a potência

desse encontro, favorecido pela tendência contemporânea de “rever os estereótipos associados ao envelhecimento” (Debert, 1999, p. 30). Nessa tendência, pois, um conjunto de obras apresenta os idosos de um modo francamente positivo. Enfim, uma variedade de personagens avós habitam os livros para crianças pequenas e muito pequenas – amorosos, cuidadosos, modernos, tradicionais, permissivos, criativos, descuidados, hábeis, independentes, adoentados, ativos, aventureiros... Tal variedade de personagens, associada à diversidade na própria materialidade das obras – com sua pluralidade de imagens de avós e avós – sinaliza para um alargamento da experiência e da sensibilidade das crianças em relação àquele mundo que, em muitas esferas, é desprezado e temido, mas que todos vamos habitar.

Obras infantis analisadas

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Seu Tatá, o distraído*. São Paulo: Ática, 2009.
- ANDRADE, Ana Maria de. *Na garagem do vovô*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.
- BARROS, Neide. *Receitas da vó para salvar a vida*. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2012.
- BURNINGHAM, John. *Vovô*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- CAVALCANTE, Manoel. *A casa de minha avó*. Natal: Comunique, 2017.
- CIRAOLO, Simone. *As linhas no rosto de Nana*. São Paulo: FTD, 2020.
- COLE, Babette. *Minha avó é um problema*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- COLE, Babette. *Meu avó é um problema*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- DAVIES, Benji. *O passarinho da vovó*. São Paulo: Salamandra, 2019.
- DAVIES, Benji. *A ilha do vovô*. São Paulo: Salamandra, 2019.
- FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Brinque-Book, 2019.
- FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *Tuca, vovó e Guto*. São Paulo: Ática, 2016.
- FRANCO, Blandina. *Vovó não sabe mais nada*. São Paulo: VR Editora, 2020.
- FREEDMAN, Claire; TYGER, Rory. *Boa-noite, durma bem!* São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.
- GOMES, Cristiana; MORAES, Odilon. *O pai da mamãe*. São Paulo: Caixote, 2020.
- JOSÉ, Elias. *Visitas à casa da vovó*. São Paulo: Paulus, 2006.
- LINS, Guto. *Avó*. São Paulo: Globo, 2008.
- LINS, Guto. *Avó*. São Paulo: Globo, 2008.
- LOPES, Thiago. *A dentadura do seu Mokó*. São Paulo: Callis, 2014.
- MACHADO, Ana Maria. *Brincadeira de sombra*. São Paulo: Global, 2003.
- MAGIONI, Isabela. *A história da maçãzinha*. Canoas: Ulbra, 2010.
- MARTINS, Georgina; DANSA, Salmo. *Marina e Mariana*. São Paulo: Larousse, 2011.
- MASSARANI, Mariana. *A minha avó*. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- MESSINA, Lilli. *O vovô é... o vovô!* Campinas: Saber e Ler, 2012.
- ORTHOF, Sylvia. *Vovô viaja e não sai de casa?* Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2012.
- PARR, Todd. *O livro do vovô*. São Paulo: Panda Books, 2010.
- PARR, Todd. *O livro da vovó*. São Paulo: Panda Books, 2010.
- RAMOS, Anna Cláudia. *O acampamento da vovó*. São Paulo: Paulinas, 2013.
- RAMOS, Anna Cláudia. *Era uma vez três velhinhas...* São Paulo: Globo, 2012.
- REYNOLDS, Alison. *Por que eu amo meu avô*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.
- REYNOLDS, Alison. *Por que eu amo minha avó*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.
- RODRIGUES, Sonia. *Casa de delícias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2021.
- RUSSELL, Paul. *A vovó não se lembra*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

- SANTANA, Eva. *O nariz da vovó*. São Paulo: Instituto Callis, 2023.
- SGROI, Fábio. *Como o vovó vem nos buscar?* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.
- SILVA, Luís. *O livro da avó*. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.
- WALKER, Anna. *Eu amo o meu avó*. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2010.
- WALKER, Anna. *Eu amo a minha avó*. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2010.
- WILD, Margaret; KING, Stephen. *Porcolino e vovó*. São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- WILD, Margarete. *Vovó Nenê*. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2010.
- WILD, Margarete. *Lembra de mim*. Ilustrações de Dee Huxley. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

Referências bibliográficas

- ARFUCH, Leonor (org.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama Editorial, 2002.
- DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1999.
- DORNELLES, Leni Vieira. Bonecos com corpos-velhos: o que dizem as crianças sobre envelhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 191-225, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 2 ago. 2024.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. Avós e Netos na Literatura Infantil: vidas compartilhadas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 2 ago. 2024.
- GOLDENBERG, Mirian (org.). *Velho é lindo!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- IBGE. Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. 27/10/2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- MENDES, Teresa de Lurdes Frutuoso. A Morte dos Avós na Literatura Infantil: análise de três álbuns ilustrados. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1113-1127, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 2 ago. 2024.
- RAMOS, Anne Carolina. Os avós na Literatura Infantil: perspectivas gerontológicas e educacionais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 191-225, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 2 ago. 2024.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Corpos velhos e doentes para crianças: uma análise de livros de Literatura Infantil. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, n. 21, out. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671016>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; DALLA ZEN, Maria Isabel. Velhice e morte na literatura para crianças: apontamentos sobre o que e como se ensina a elas. In: PAES, Maria Helena Rodrigues; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Contribuições para o trabalho e formação docente*. Temas contemporâneos e sala de aula. Curitiba: CRV, 2013. p. 143-158.
- SILVEIRA, Rosa Hessel; RIPOLL, Daniela; KIRCHOF, Edgar Roberto. Demência e Alzheimer: a velhice em livros literários para crianças. In: SOUZA, Renata Junqueira; LIMA, Joaes Cabral (org.). *Literatura e infância: mediação da leitura literária por meio de temas sensíveis*. Jundiá: Paco, 2024. p. 77-98.
- UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas. *Apesar de redução, Brasil ainda apresenta dados elevados de gravidez e maternidade na adolescência, apontam especialistas*. [S. l.], 16 set. 2022. Disponível em: <https://brasil.unfpa.org/pt-br/news/brasil-ainda-apresenta-dados-elevados-de-gravidez-e-maternidade-na-adolescencia>. Acesso em: 16 ago. 2024.



9.



Formas do corpo e marcas da diferença: quando as personagens gordas entram em cena

As representações contemporâneas acerca das diversas formas do corpo podem ser mais bem compreendidas se recorremos à História. Neste sentido, vale citar Sant’Anna (2016), historiadora e pesquisadora que desenvolveu estudos sobre o corpo gordo no Brasil por meio de registros historiográficos do século XIX aos dias atuais. Ela mostra que, até os anos de 1950, a preocupação com a falta de alimentos era muito maior do que a necessidade de emagrecer – aspecto que se inverteu radicalmente após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil Império (1822-1889), por exemplo, a autora salienta que a Família Real Portuguesa se orgulhava do peso excessivo de seus membros e da fartura dos banquetes noticiados nas páginas dos jornais de época; a corpulência era, sobretudo, sinônimo de saúde, vigor, força, riqueza e vitalidade, além de uma marca social de distinção, enquanto a magreza era ligada fortemente à servidão, à doença e à pobreza. A referida historiadora mostra, no livro *Gordos, magros e obesos – uma história do peso no Brasil*, como a segunda metade do século XX foi prolífica na invenção de maneiras de se entender, culturalmente, o significado da gordura (ou da sua ausência) – passando de concursos de “robustez infantil” a ampla difusão de balanças e fitas métricas, naturalização de regimes, dietas, medicamentos emagrecedores, intervenções cirúrgicas etc. Culturalmente estabelecidas e pouco questionadas, todas essas invenções (e muitas outras!) parecem ser ignoradas por professores e professoras nos dias atuais, que entendem ser necessário utilizar a literatura para tratar de temas “sensíveis” junto às crianças (o *bullying*, por exemplo), bem como para “transmitir valores, moralidades e conhecimentos considerados úteis para os sujeitos em fase de formação” (Silveira e Kirchof, 2016).

É fascinante, por exemplo, a prevalência de imagens de fitas métricas e de balanças (analógicas e digitais; grandes e pequenas; localizadas dentro e fora dos ambientes familiares) nos livros para crianças que têm como protagonistas personagens gordas. Em *Não me chame de gorducha*, a menina Rita é pesada e medida várias vezes na escola, sendo até menosprezada por seus colegas: “— A Gorducha vai quebrar a balança” (1999, p. 9), sofrendo todo tipo de deboche: “— Ha! Ha! Ha! Ela é tão gorda que afunda quando mergulha” (p. 13), até aprender a emagrecer e a lidar com a ansiedade, seus medos e suas inseguranças: “Nadar tinha sido mesmo muito bom para Rita. Ela já não vivia pensando em doces. Agora tinha outras coisas interessantes para fazer. Naquela casa não se comiam mais massas e frituras. Em compensação, aprenderam a fazer deliciosas saladas. Rita e os pais até inventaram saladas” (p. 15-20).

Em *Bruxa Cremilda e a máquina de emagrecer*, por Jonas Ribeiro e Biry Sarkis, a personagem já aparece, na capa, em cima de uma balança – e a sua preocupação com o peso também é evidenciada pela grande quantidade de invenções adotadas por ela para “deixar de ser feia” (2015, p. 6) e casar com um bruxo, vampiro ou fantasma (beijar uma porção de sapos, construir uma máquina de emagrecimento “para ficar um palito” etc.). E, em *Rabicó, o leitão comilão*, de Arlete Alonso, a conhecida personagem do Sítio do Picapau Amarelo, Marquês de Rabicó, vai à academia e se engaja em uma rotina intensa de exercícios (mas acaba quebrando a balança da farmácia), apenas porque o Visconde de Sabugosa quer que ele fique mais magro.

Além disso, a presença de locais específicos para emagrecer – como spas, academias, hospitais, clínicas e enfermarias – e de especialistas – médicos, enfermeiros, nutricionistas etc. – também é notável nos livros mais recentes para crianças, e fazem com que pensemos que todos esses aspectos culturais (práticas, instrumentos, locais, sujeitos, comportamentos e esforços) para o controle do peso corporal nem sempre existiram. Como Sant’Anna (2016) mostra, a preocupação em pesar os corpos – procurando neles evidências numéricas de desvios (da média e da norma) para mais ou para menos – é, em termos históricos, bastante recente: as balanças, por exemplo, antes restritas aos pequenos estabelecimentos comerciais que vendiam alimentos a granel, apenas ganharam lugar nos primeiros supermercados e drogarias a partir dos anos de 1950 e, no final do século XX, acabam – surpreendentemente – fazendo parte tanto do mobiliário da clínica médica quanto do mobiliário residencial contemporâneo. A onipresença da balança – como um signo da necessidade de controle sobre o próprio corpo – na literatura para crianças é, pode-se dizer, um sintoma da nossa época: modificar o corpo gordo, que em geral é visto como desviante, colocá-lo em movimento, reduzi-lo, esculpi-lo, lipoaspirá-lo etc. parece ser um imperativo destes tempos.

Essas preocupações podem ser pensadas como efeitos de um poderoso discurso que se espalha na contemporaneidade e que nos diz que “a gordura está *no*, mas não é *do* corpo” (Bauman, 2000, p. 53). Para Bauman, nas lógicas de governo da vida humana na contemporaneidade, a gordura é estranha ao corpo – e, portanto, é produzida discursivamente como algo que deve ser vigorosamente combatido e eliminado. Aprendemos cotidianamente, em variadas mensagens e imagens, que o corpo “normal” e “saudável” é uma conquista e, para isso, faz-se necessário manter uma constante vigilância sobre o que fazemos ou deixamos de fazer e, especialmente, sobre o que ingerimos ou deixamos de ingerir. Em especial, os discursos biomédicos e estéticos que circulam em diferentes instâncias articulam o corpo gordo à negligência do dever pessoal, da responsabilidade de cada um de prolongar ao máximo sua vida e do próprio bem-estar. Além disso, é importante considerar que os discursos sobre o corpo têm forte implicação na constituição de nossas identidades, uma vez que o corpo vai sendo significado como o que temos de mais belo e importante, e cuidar dele significaria, portanto, o melhor meio de cuidar de si mesmo, de afirmar a própria personalidade e de se sentir feliz. Em um contexto no qual o corpo “fala” (informa sobre o sujeito e suas supostas qualidades e fragilidades), aqueles que não estão em consonância com os padrões atuais de estética corporal seriam os diferentes, os anormais, os desviantes; seriam, em suma, os que não são capazes de responder adequadamente aos apelos culturais e aos discursos contemporâneos. Afinal, aprendemos cotidianamente, por uma série de práticas e de artefatos, que existiriam “marcas” nos corpos que nos dizem, fielmente e quase sem engano, quais deles se enquadram em parâmetros normais, que são

saudáveis, belos e desejáveis, e quais representam a antítese desses parâmetros. É vale dizer que tais concepções se espriam pela infância, de maneira cada vez mais precoce, por vezes, como reflexo do próprio contexto familiar.

Neste capítulo, nosso intuito é discutir como as diferenças corporais se expressam em obras de literatura infantil com protagonistas gordos, verificando discursos e estratégias textuais que acabam por legitimar determinadas verdades sobre o tema. Se considerarmos o conjunto de representações atuais sobre corpo adequado, belo, saudável, poderemos facilmente constatar que, ao contrário do passado, a gordura corporal é associada, hoje, a um corpo inadequado, desviante e doente. E não é apenas nas produções literárias que essa questão vem sendo tematizada – observa-se que, na atualidade, particular atenção é dedicada à questão do “ser gordo”, demonstrada em inúmeras produções midiáticas, nas redes sociais e em tantos outros artefatos culturais de nosso tempo. Muitas são as formas de representação do ser gordo, e também são comuns as produções que, explicitamente, visam ensinar a lidar com essa diferença, que, na maioria dos casos, é vista mais como algo a ser banido (e combatido) do que como uma diferença a ser respeitada e compreendida.

9.1 Personagens gordas em produções contemporâneas: alguns estudos

Primeiramente, gostaríamos de retomar alguns aspectos discutidos em outros trabalhos acadêmicos que dizem respeito à “diferença” marcada no corpo e caracterizada pela gordura e pelos excessos de maneira mais ampla. Colocamos em destaque, a seguir, um conjunto de estudos que se dedicam à análise de produções culturais distintas para, depois, pensar nas personagens gordas dos livros para crianças.

Viviane Camozzato (2007) analisou postagens feitas por jovens em comunidades de uma extinta rede social e verificou que elas estavam em sintonia com um imperativo contemporâneo: o da magreza. O que prevalecia, em textos escritos na rede social examinada, eram assuntos relacionados a dietas, transtornos alimentares e preocupações diversas com a imagem corporal, sempre marcados pela busca do emagrecimento e da perfeição corporal. Além disso, a autora percebeu que os jovens que sofriam de anorexia e bulimia acabavam se encontrando naquela rede social – e, nesse encontro, pedagogicamente, trocavam experiências, receitas, dicas, conselhos e proposições de como tornarem-se (cada vez mais) magros. O trabalho de Camozzato inspirou o de Kamyla Stanieski Dias (2020), intitulado “Pedagogas body positive’: analisando representações de corpo gordo no YouTube”. Nele, a autora analisou dois canais produzidos por mulheres gordas, “Tá Querida” (de Luiza Junqueira) e “Alexandrismos” (de Alexandra Gurgel), voltados para a divulgação da positividade corporal (o chamado “movimento Body Positive”) e da autoaceitação corporal. Dias mostra como essas mulheres gordas constroem estratégias de aproximação com os públicos por meio do cotidiano, da comida e do preparo de refeições diárias; analisa, ainda, a retórica da autoajuda por elas tão utilizada, convidando o espectador a encarar as marcas fisiológicas de seus próprios corpos como “normais” e “naturais”. A autora, por fim, analisa os discursos de ódio ao corpo gordo publicados pelos usuários da plataforma nos vídeos dos referidos canais. Sobre esses

comentários ela pontua a emergência de três principais representações de gordo que circulam nos espaços sociais atuais – como um corpo (e um sujeito) potencialmente doente; como um corpo feio, nojento e repulsivo (e, por vezes, digno de pena) e como um sujeito falso e mentiroso.

Saindo das redes sociais e adentrando nas produções midiáticas contemporâneas, destacamos os trabalhos de Eurídice Carvalho (2009) e de Rosemeri Cutruneo (2014). Examinando personagens gordas nas comédias do cinema estadunidense – *O amor é cego* (Direção de Bobby Farrelly; Peter Farrelly, Estados Unidos, 2001); *Garotas formosas* (Direção de Nnegest Likké, Estados Unidos, 2006) e *Norbit* (Direção de Brian Robbins, Estados Unidos, 2007) –, Eurídice Carvalho mostra como as mulheres gordas são representadas, nessas produções, como “aberrações”. Elas seriam, por um lado, “compulsivas”, “amorais”, “animalescas” ou, de outro, “dotadas de beleza interior”, “bondosas”, “amigáveis”. A análise da autora nos leva a pensar nas formas como os recursos humorísticos, por vezes, funcionam para confirmar e referendar determinadas representações culturais que, em outros contextos, são interditas e censuradas no discurso. Já Rosemeri Cutruneo analisa a forma como um jornal diário do interior do Rio Grande do Sul dá uma incrível visibilidade à publicidade alimentar, exaltando e promovendo “a abundância e o excesso característicos das sociedades ocidentais contemporâneas orientadas pelo espetáculo”, ao lado da aversão ao corpo gordo e da promoção de atitudes frugais envolvendo o corpo e a vida (adoção de determinados alimentos considerados “curativos”, adoção de procedimentos alimentares “racionais” etc.).

Outro importante estudo é o de Lupton (2013), que mostra como o corpo gordo é construído de modo estigmatizado e marginalizado. Uma das análises que a pesquisadora realiza é a de um *reality show* estadunidense chamado *The Biggest Loser*, no qual sujeitos gordos competem pelo título de “o grande perdedor” (ou seja, disputam para saber quem perde mais peso – ou, provocativamente, quem é o mais gordo e, portanto, o mais “fracassado” e “inútil”). Para a autora, o *reality show* em questão focaliza a humilhação e a punição dos participantes, especialmente em função da exibição dos corpos gordos de homens e mulheres, vestidos com sutiãs e *shorts* curtos e justos que permitem “que suas carnes trêmulas sejam totalmente exibidas para o estúdio e para o público da televisão” em pesagens públicas: “Eles subiam em uma balança e seu peso extremo era exibido em letras gigantes, evidenciando a natureza gigantesca da tarefa que tinham pela frente – perder peso o suficiente para ser considerado ‘normal’” (Lupton, 2013, p. 1 e 2). A autora sintetiza os achados do estudo da seguinte forma (a tradução é nossa):

Os significados subjacentes deste programa são muito claros. Pessoas gordas são solitárias, não amadas, emocionalmente voláteis e tristes; elas merecem rotinas de exercícios punitivos e dietas rigorosas como parte de seus esforços para perder peso; elas são infantis e precisam de uma figura de autoridade severa para forçá-las a hábitos adequados de perda de peso. O foco no amor na temporada de *The Biggest Loser* de 2012 (...) combinou duas ideias: que as pessoas gordas não se amam ou, então, não teriam se permitido engordar, e que ninguém sente atração sexual por elas por causa de seus corpos gordos. Essas pessoas são representadas como objetos de pena e desprezo. Como sugerem essas e outras demonstrações públicas de humilhação dos gordos, nas sociedades ocidentais contemporâneas o corpo gordo tornou-se foco de discursos e práticas estigmatizantes que visam discipliná-lo, normalizá-lo e contê-lo. Apesar do fato de que em muitos países ocidentais os corpos gordos superam

numericamente os magros, as pessoas gordas ainda são socialmente marginalizadas e tratadas com escárnio e até repulsa. Parece que há algo culturalmente repulsivo no corpo gordo, algo que exige ser controlado, contido e punido. Nas representações populares e nas dos experts, as pessoas gordas são retratadas como tendo “se deixado levar” não apenas literalmente, mas também simbolicamente. Seus corpos são vistos como evidências físicas grotescas e incontidas de sua incapacidade de controlar seus desejos e ganância. Sua carne se projeta, brota, ocupa mais espaço do que outros corpos, provocando atenção negativa em seu excesso. Sua gordura supera sua identidade, a ponto de os outros verem apenas a gordura e não a “pessoa real por dentro”, como disse um dos concorrentes americanos do *The Biggest Loser* (Lupton, 2013, p. 2 e 3).

Tais representações, como veremos, também se fazem presentes (em maior ou menor grau) nos livros para crianças: há personagens gordas solitárias e tristes em função da corpulência – por exemplo, em *Garrafinha*, de Mariana Caltabiano e ilustrações de Rodrigo Leão, a protagonista desejava ser popular, mas via na gordura corporal um impedimento para “ficar” com os meninos nas festas e ter amigos; Laís, a protagonista de *Laís, a fofinha*, com texto de Waleyr Carrasco e ilustrações de Ana Matsusaki, é chamada de “baleia” e “bolota” na escola e, “de tão magoada, (...) chorava sozinha em seu quarto” (2018, p. 9), lamentando-se sobre ser gorda; a menina Rita de *Não me chame de gorducha*, que devora “em menos de um minuto” sanduíche, biscoitos recheados e leite achocolatado, é mostrada cabisbaixa, subindo em uma balança na frente de toda a classe e sendo ridicularizada pelos colegas. Além disso, é evidente (e abundante) nos livros para crianças o desprezo pela personagem gorda, que tem apelidos múltiplos, que é vestida com roupas inadequadas (pequenas demais, grandes demais) e “apontada”, animalizada (chamada de baleia, boto, elefante, rinoceronte e outros bichos) e caçoada.

9.2 Personagens gordas na literatura infantil

Adentrando o universo das obras de literatura infantil, Martins (2006) examina um conjunto de livros de literatura infantojuvenil e propõe a existência de um “dispositivo da magreza” em operação nas obras por ela analisadas. Nessa direção, a autora mostra que as ilustrações das personagens gordas exibem quase sempre traços exagerados, contornos que lembram barris, bolas, massas disformes, quase monstruosas. Segundo a autora, a gordura é vista como equivalente à feiura e, via de regra, constitui o nó principal do enredo, como o “problema” a ser resolvido. Além disso, conforme a autora, a compulsividade também se atribui às personagens gordas – comer exageradamente, de forma irracional, até arrebentar as roupas, ficar entalado nas portas, passar mal etc., entre outras situações embaraçosas narradas nos enredos (personagens quebrando cadeiras ao sentar, personagens esvaziando a água da piscina ao mergulhar etc.). A perda de controle sobre as dimensões do corpo, na visão da autora, parece apontar também para um desvio de caráter, já que algumas dessas personagens são descritas, em determinadas circunstâncias, como pouco confiáveis, descontroladas e sem força de vontade.

Outro trabalho importante e que serve como norte para o presente texto é o de Iara Tatiana Bonin e Rosa Maria Hessel Silveira (2010), intitulado “As formas do corpo: marcas da(s) diferença(s) em personagens gordos da literatura infantil”. Nele, as autoras examinam algumas obras considerando as estratégias textuais utilizadas para apresentar o gordo como uma personagem “diferente”; as formas como ele é descrito; a maneira como a questão do “ser gordo” se insere nas ações do enredo, no nó narrativo, no desfecho e nas soluções para o problema. As autoras também procuram verificar como um conjunto de obras de literatura infantil incorpora discursos correntes sobre o “ser gordo”, e como os transformam e os adaptam para um texto marcado pela “minoridade” do leitor preferencial.

Pois bem: analisaremos, a partir daqui, tal como Martins (2006) e Bonin e Silveira (2010), um conjunto de obras tendo em vista quatro estratégias textuais de caracterização das personagens gordas e de transmissão de ensinamentos aos pequenos leitores sobre o corpo e suas formas.

Primeira estratégia: os protagonistas são vistos pelos outros como gordos

Nos enredos da grande maioria das obras analisadas, observa-se que é por meio de uma rede de relações com as demais personagens que os protagonistas reconhecem sua condição de corpo gordo ou corpo desviante. No segundo conto de *De cara com o espelho*, de Leonor Corrêa e ilustrações de Loro Verz, por exemplo, são as zombarias impiedosas do tio que irritam Duda, fazendo-o olhar para si mesmo. Em uma passagem, lê-se: “Duda levantou-se da cama, abriu o guarda-roupa e ficou se olhando no espelho. Só ele e o espelho. Teve coragem, levantou a camiseta e encarou os pneus...” (2017, p. 22). Em uma das ilustrações correspondentes ao conto, o ilustrador se vale da concretização metafórica daquela que é a ofensa mais pesada do tio: efetivamente, o que se vê é um pneu de automóvel, repousando sobre duas pequenas pernas. De certa maneira, também o texto imagético acentua a conscientização do menino de que seu corpo é/se identifica com um grande pneu. Já na história “Apaixonado por você mesmo”, desse mesmo livro, a protagonista Bia, desapontada com o namoro de sua paixão secreta, Nando, com uma linda e magra menina, envergonha-se de sua pretensão e mergulha em uma profunda tristeza. Na imagem que ilustra essa cena, Bia está abraçada ao travesseiro, chorando; por trás de sua cabeça, vê-se um corpo volumoso estendido sobre a cama e, acima, uma grande sombra amplia a imagem, estende a silhueta avantajada pela parede do quarto e acentua o tamanho do corpo.

Já em *Meu nome não é gorducho*, por Shirley Souza e Fábio Sgroi, Biel é o protagonista gordo que sofre com a zombaria dos colegas de escola. Mesmo reagindo a ela, entristece-se e distrai-se com a ingestão de grande quantidade de comida. As ilustrações acentuam o contraste entre o corpo redondo e volumoso de Biel e a magreza dos colegas e da amiga Aninha. Na mesma linha, *João não cabe mais em seu calção*, de Mymi Doinet e Nanou, apresenta o coelhinho João sofrendo com a zombaria tanto dos colegas, na ocasião em que entra em uma piscina, quanto da irmã, que o desenha com um corpo em formato de balão. A exemplo dos personagens das outras histórias, a tristeza leva-o a comer mais e mais. Podemos ver esses elementos também em *Lady Fofa*, de Carla Yanagiura e ilustrações de Fernanda Moraes; nesse caso, são as irmãs da protagonista que zombam dela, afirmando, por exemplo: “olha lá quem vem vindo: a rolha de poço” (2010, p. 9); “irmãzinha,

não fique triste, elefanta não usa vestido mesmo” (p. 13). Não apenas os textos verbais dessas obras citadas informam sobre o riso de zombaria, como também as ilustrações – nelas, vemos personagens magras rindo dos protagonistas, o que reforça a noção de que ter um corpo gordo seria, por si só, algo vexatório.

Em *O Tom é gorducho*, de Márcia Macedo d’Haese, a zombaria dos colegas é constante – seja quando ele está brincando na piscina: “— Não pule!!! Nós queremos nadar! Oh, não! Ele vai esvaziar a piscina!” (2000, p. 3); seja na escola quando seus colegas cantam músicas que comparam o seu caminhar ao de um elefante. Tom se olha no espelho, em casa, apenas de cueca, e chega à conclusão de que, sim, “ele é gorduchinho. Se não fosse pelos outros, nem pensaria que ser gordinho é um problema” (p. 8).

Já em *A charada do gorducho*, por Tatiana Belinky e João Lin, a protagonista indaga sobre o que a faz pensar tanto em seu amigo: “Gorducho, o que é que em ti chama atenção? Como explicar o que é que há comigo? Por que palpita assim meu coração? Por que eu penso em ti, Gorducho amigo?” (2009, p. 4). A menina chega à conclusão de que está apaixonada por Gorducho – mas as respostas aos questionamentos, contudo, longe de serem divertidas e bem-humoradas (como garante a contracapa da obra), objetificam e depreciam o menino, que é comparado a vários animais em termos corporais: “Não és garboso como um leopardo / Nem como um cisne branco és elegante...” (p. 6) e comportamentais (“Nem como um quati és bagunceiro / Nem irrequieto como esperto mico”). Gorducho, aparentemente sem nenhuma qualidade especial, acaba se tornando notável apenas por seu senso de humor – e a imagem do menino pintado de palhaço com o nariz vermelho falso nas mãos provoca certa tensão representacional: tudo teria sido uma mera brincadeira? Uma mera charada?

Em *Fada Fofa em Paris*, de Sylvia Orthof, livro para crianças com competência leitora mais desenvolvida, o próprio leitor é impelido a fazer juízos de valor em relação à gordura da protagonista – a Fada Fofa. Um exemplo disso é a pergunta lançada pelo narrador na primeira página da narrativa, na qual a protagonista dirige-se a uma farmácia para aferir seu peso: “Será que a Fada Fofa conseguiu passar por esta porta?” (2017, p. 7). Embora seja escrita em tom jocoso, há, em toda a obra, certo sentido depreciativo que se manifesta não apenas na zombaria de outros personagens, mas também em expressões utilizadas pelo narrador, tais como “quanto peito, quanta pança”, “Fofa, nervosa, com sua pança rosada...”; “Fada Fofa (que surpresa) foi passar, mas ficou presa no arco, toda entalada!”; “pra desencravar a gorducha não adianta puxa e puxa” (p. 4-12). Vale ressaltar que os nomes escolhidos para os protagonistas já funcionam como marcas da diferença corporal: Fada Fofa, Gorducho, Golda e Samanta Gorducha são alguns exemplos.

Considerando o conjunto de elementos destacados até aqui, pode-se afirmar que o binômio magro-gordo é recorrente e simplificado. Malgrado o gradiente de possibilidades que se situam entre “ser magro” e “ser gordo”, não é possível constatar grandes variações na conduta dos protagonistas e em suas maneiras de ver ou sentir e estabelecer relações com as outras personagens. O “magro”, em tal binômio, é tomado como padrão e referência: tornar-se magro, portanto, é o ideal a ser perseguido. É importante lembrar, no entanto, que, se identidade e diferença são interdependentes, o “ser magro” só se define em contraste com o “ser gordo” e se torna referência porque representa um atributo positivo que se torna a “carência” no outro. Reforça-se, enfim, nas narrativas, a naturalização da magreza, como condição “normal” do corpo, e a da gordura, como desvio.

Segunda estratégia: os protagonistas reconhecem a gordura como um problema

Como já comentamos, uma das estratégias utilizadas para realçar a diferença na personagem gorda é colocá-la em oposição à personagem magra, dentro do binômio magro-gordo, na caracterização de personagens. Assim, no primeiro conto do livro *De cara com o espelho*, a protagonista é Bia, uma adolescente baixinha, gordinha, que usa “ferro nos dentes” (2017, p. 7) e não é notada por Nando, objeto de uma paixão secreta. Quando ele começa a namorar outra menina, Bia é confrontada com o seu oposto – a menina é uma “gata”, tem “altura e cintura”, longos cabelos delineando um corpo atraente e “sem ferro nos dentes” (p. 9).

Já Biel, protagonista de *Meu nome não é gorducho*, tem como melhor amiga Aninha, menina baixinha e magrinha, algo como seu oposto. Biel recebe apelidos de seus colegas – baleia, bolota, gordo, gordinho, gorducho – e detesta ser alvo de gozações, especialmente quando não consegue realizar as atividades e brincadeiras no colégio. Aninha, por sua vez, mesmo apelidada de espeto, palito e magrela, não se importa com os cognomes e aprecia ser magra porque quer ser artista de circo.

Já no livro *Passarinhar-se*, de Sergio Napp, Ariosto se dá conta de que é um pássaro gordo no momento em que não consegue realizar tarefas como voar e jogar bola, enquanto seus amigos se divertem juntos. Também percebe-se gordo (e precisando emagrecer) quando não consegue acompanhar Aninha em voos românticos e terá de deixá-la se não conseguir voar em uma longa viagem de férias. A ilustração mostra Ariosto diante de um espelho, vendo refletida a imagem de um porco, e pela primeira vez – informa o texto – ele não achou nenhuma graça em ser “fofinho”. A comparação com os colegas, a atenção que o corpo chama por seu “desvio”; a imagem implacável no espelho; o calção que não fecha; o galho da árvore que quebra; a balança que se vinga esmagando a personagem; o vexame de ficar “entalada” no Arco do Triunfo são situações que ensinam às personagens (e também aos leitores!) que “ser gordo” é um problema. Essas narrativas mostram que é necessário, antes de tudo, que o sujeito gordo se dê conta de que seu corpo é diferente. O “dar-se conta do problema” parece constituir o primeiro passo da redenção e do caminho que supostamente conduziria à solução do problema. Já em *Ninguém é perfeito*, obra da coleção *Os conselhos de Lobinho*, por Mario Gomboli, a focalização do “ser gordo” vem sob o subtítulo “A forma perfeita”, em que o narrador adulto descreve: “O porquinho Lelo gostaria de ser magro como seu amigo Cachorrinho-do-mato que, ao contrário, gostaria de ser um pouco mais gordo. E assim ambos são tristes e insatisfeitos sem nenhuma razão” (2001, p. 3). Nesse livro, em particular, a oposição gordo-magro não é manifestamente desfavorável ao “ser gordo”, mas é importante apontar que, na alusão ao “problema”, feita por meio de pequeno texto e de ilustrações com animais, não são exploradas as especificidades e dificuldades do “ser gordo” e do “ser magro” na vida real, digamos.

Conforme se pôde acompanhar pelas referências até agora feitas aos livros, tanto na apresentação das personagens quanto nas situações em que elas são envolvidas – sem esquecer as imagens ilustrativas – estabelecem-se algumas constantes de caracterização para os corpos gordos: volumosos e disformes, eles trazem problemas ao dificultar a realização de tarefas que parecem corriqueiras para os sujeitos magros; são objeto de sarcasmo e piadas; e sofrem humilhações – essas são as razões dos conflitos vividos pelos protagonistas. E, na esteira desses significados sobre gordura, institui-se também um perfil de sujeito – compulsivo, comilão, atrapalhado, desajustado, imaturo, instável.

Há, contudo, certa crítica à exagerada busca por “manter a forma”, que pode ser observada na obra *Corpo de bailarina*, de Sebastien Perez e ilustrações de Justine Brax: a narrativa mostra como Eloísa Boavida, a protagonista, está convencida de que precisa se manter muito magra para poder dançar e, por ter uma família gorda, esforça-se para se manter longe de tudo o que aprendeu a classificar como calórico. Tentando vencer um concurso, ela ensaia exaustivamente, deixa de se alimentar para manter o corpo “em forma”, enfraquece, desmaia e acorda no hospital, com toda a família apreensiva ao seu redor. Ela aprende, então, a importância de manter uma dieta equilibrada e saudável.

Vale ressaltar que, em algumas obras analisadas, a gordura não é um problema *per se*, mas impossibilita que as personagens obtenham algo que desejam. É o caso de *Samanta gorducha vai ao baile das bruxas*, de Kathryn Meyrik, no qual a protagonista se submete a um regime alimentar e a uma rotina de exercícios para emagrecer porque precisa “caber” em um dos vestidos disponíveis em uma loja para ir a um baile para o qual foi convidada. Além disso, também em *Lady Fofa*, embora Golda seja vítima de zombaria e se sinta infeliz com sua condição corporal, a razão principal de sua tristeza é o fato de não mais poder vestir seus “vestidinhos de princesa”, situação que se resolve quando ela cria sua própria grife e produz vestidos de todos os tamanhos.

Outras duas obras se notabilizam pela abordagem das personagens em dieta: *O regime de Margarida*, de Tatiana Christina Silva da Fonseca, e *Tia Anacleto e sua dieta*, também de Sylvia Orthof. Em *O regime de Margarida*, a menina protagonista é mostrada como “bonita e gordinha”, porém bochechuda – e essa é a razão principal para ela fazer um regime por conta própria. Ela, então, conversou com sua prima Joaquina – “que também é gordinha e que vive fazendo regime” (2004, p. 9) – e resolveu fazer o regime do alfabeto para perder as bochechas. No primeiro dia, comendo tudo que começa com a letra “a” e assim sucessivamente. As situações produzidas são inicialmente engraçadas – por exemplo, no segundo dia, a menina comeu, “muito feliz”, “bala, banana, bombom, bolo, batata-frita, beterraba e brócolis” (p. 11) e, no quarto dia, comeu “doce de leite e teve piriri” (p. 13). Em alguns dias, a menina passa fome (pois não há comidas iniciadas com as letras “h”, “i”, “w”, “x”) e, com “z”, “passou mal e desmaiou” (p. 19). Mãe, hospital e médica são acionados, e Margarida aprende “que o regime que estava fazendo não era saudável” (p. 20) e que era preciso escutar mais a sua mãe, além de comer frutas, legumes e verduras e beber sucos e vitaminas “em quantidade moderada” (p. 21), evitando chocolates e outros doces. Por fim, Margarida aprendeu, da médica, que era necessário praticar “um esporte que ela gostasse bastante” (p. 23). Há, portanto, a aceitação tácita de que Margarida tem um problema com o peso corporal (apesar de as ilustrações não evidenciarem isso) que pode ser resolvido sem maiores “dramas”.

Já a obra *Tia Anacleto e sua dieta*, de uma autora que, no panorama da literatura infantil brasileira, se notabilizou por obras plenas de humor, é bastante distinta da anterior: a personagem, em um primeiro momento, não se reconhece gorda, atribuindo à roupa o problema: “— Que roupa apertada! Teria encolhido?” (2009, p. 4). Ao ouvir da balança “a verdade” e a ordem para emagrecer: “— Ó tia Anacleto, seu peso me mata, você me maltrata. Faça dieta!” (p. 6), Anacleto anda de bicicleta sob o sol escaldante; faz um jejum bastante inusitado: “— Eu provo um sorvete e como mais um, o dia está quente e estou de jejum. Só como um pudim de claras em neve, fazendo dieta eu me sinto tão leve!” (p. 9); resolve ir a uma clínica de emagrecimento (um S.P.A., “Sem Paladar Algum”) onde come “um naco de frango e meio quiabo. E pra sobremesa só tem gelatina com cor de anilina e algum ciclamato” (p. 10 e 11); e, por fim, acaba burlando a dieta, assaltando a cozinha e comendo escondido grandes

quantidades de comida. Tia Anacleta resolve o problema mudando a balança: “lixou fora os números daquela balança. Escreveu um quarenta onde havia um oitenta, mudou para cinquenta onde havia um cem. Subiu na balança e pesava a metade! Valeu a mentira, que felicidade!” (p. 21). O desfecho se dá igualmente de forma bem-humorada, com a balança ficando furiosa com os subterfúgios de Anacleta e saltando sobre a sua barriga; no entanto, Anacleta debocha da correção da balança: “— Ó dona Balança (...), tu estás tão pesada... não fazes dieta?” (p. 23). A obra, com ilustrações interessantes, coloridas e atraentes, é voltada para crianças que já ultrapassaram os estágios iniciais da alfabetização e que já conseguem ler sozinhas (entre 9 e 12 anos); além disso, o uso do humor faz com que haja uma (muito saudável) quebra de expectativa com relação à abordagem da temática do corpo (e do sujeito) gordo.

Terceira estratégia: resolução do conflito pelo emagrecimento ou pela aceitação da conformação corporal

A solução para os conflitos vividos pelas personagens dessas histórias é apresentada em duas direções. A primeira é a aceitação de si mesmo e de seu corpo, e a segunda é a supressão do desvio, ou seja, o emagrecimento. Por vezes, as duas soluções coexistem e a segunda é amenizada, pois o protagonista está em processo de perda de peso.

Em *Ninguém é perfeito*, por exemplo, os conselhos do Lobinho, francamente pedagógicos e alinhando-se ao tom de autoajuda, sinalizam para a aceitação da natureza de cada um: “Devemos aprender a nos aceitar como somos, se quisermos que aqueles que estão ao nosso lado façam o mesmo” (Gomboli, 2001, p. 24); mas também para a possibilidade de modificação do corpo: “Sim, algum retoque é sempre possível, e às vezes até útil, mas o importante é não perder tempo sonhando em ser outra pessoa!” (p. 26). Além disso, uma das páginas que abordam a “forma perfeita” traz a ilustração de um porquinho (tradicional ícone da obesidade) lambendo os beiços e colocando a pata em um bolo; e, então, o alerta verbal indica a interpretação da ilustração: “No entanto... não piore a situação para ter uma desculpa para lamentar-se ainda mais da sua aparência” (p. 28).

A exemplo de outros livros infantis que tematizam as diferenças de maneira abrangente e, portanto, precisam encontrar um denominador comum, uma “lição que sirva para todas elas”, essa obra sintetiza sua “ajuda” nas últimas palavras do texto principal: “Aprenda a viver com os seus defeitos/e a respeitar os defeitos dos outros” (p. 31).

A autoaceitação, portanto, é o grande conselho pedagógico que atravessa as páginas, dirigindo-se tanto aos “feios”, com orelhas de abano, aparelhos nos dentes, estrábicos, quanto aos que têm problemas de fala, são gordos ou canhotos, com uma ligeira abertura para eventuais correções: um aparelho nos dentes, óculos, frequência à fonoaudióloga etc. A exemplo dos livros de autoajuda para adultos, descritos por Silva, também esse, de alguma maneira, se dirige à vida íntima e privada. O autor destaca que “nossa vida privada, o mais íntimo de nosso eu, é o alvo de um arsenal imenso de técnicas, estratégias, táticas, métodos, que são manejados por um exército imenso e diversificado de especialistas da alma humana” (Silva, 2001, p. 42).

Em alguns casos, os autores de livros para crianças parecem assumir o lugar de “especialistas da alma humana”, ensinando a como exercer sobre si um cuidado ou definindo qual seria a “boa conduta” para manter um corpo adequado socialmente. Em certos casos, os conselhos são apresentados

na forma de relato autobiográfico. Por exemplo, em *De cara com o espelho*, no paratexto intitulado “Autora e obra”, afirma-se que a autora “viveu, na pele e no peso, o preconceito, os apelidos, a insegurança e os ‘etcéteras’ de estar sempre fora do padrão de beleza” (Corrêa, 2017, p. 56). Além disso, a autora afirma, então, que sua intenção é colaborar para “o crescimento sadio do corpo e da mente da garotada de hoje que vê a vida passar na tela da tevê” (p. 56). A apresentação do livro é feita por Fausto Silva, o conhecido Faustão, apresentador da TV brasileira, que aconselha: “todo gordinho deve fazer um bom tratamento, desde pequeno, mas sem ficar doidão, estressado ou escravo da balança e das regras de beleza”. Para isso, ele sugere que os gordinhos contem com “a ajuda do seu professor, dos seus pais, de uma tia amiga, de um médico”.

Já em *Garrafinha*, a menina assim apelidada é representada com um “corpinho de barril”, “altura de tampinha”, cabelos com “molinhas vermelhas” e “óculos fundo de garrafa” (Caltabiano, 2024, p. 3). Além disso, é narrada como solitária “só porque era gordinha”: “passava a noite sentada. Segurando uma almofada. Os meninos não a tiravam para dançar. Com medo de que nos seus pés ela fosse pisar” (p. 5). Garrafinha, bastante inventiva e desenhista talentosa, acaba por reverter a situação de isolamento social desenhando uma história sobre uma menina “que nunca mais ficaria sozinha” (p. 6).

No caso de João, de *João não cabe mais em seu calção*, as constantes zombarias da irmã e a bronca da mãe levam-no à decisão de fazer uma dieta. As atitudes do protagonista e as regras da nova conduta são assim descritas: “chega de tanta bolacha e bolo, sua sobremesa predileta”; “no almoço, ele tenta comer uma cenoura”; “a ordem agora é comer verduras”; “João se delicia com seu novo lanche: torta de cenoura picada”; “E, pra variar, sanduíche sem pão: por fora só presunto, por dentro só salada” (Coinet; Nanou, 2018, p. 15). Também a compulsão da personagem parece ter sido revertida quando, no seu aniversário, ele ganha um bolo, pega “um pedaço e mastiga bem devagar. Vai mais um? – alguém oferece. Ele diz: — Que nada!” (p. 23). O resultado desse esforço é destacado em gravura da última página do livro, no qual se pode ver João saltando na piscina. O texto verbal anuncia: “João sobe na balança. Ufa! Emagreceu mais um quilo! Perdeu a pança! Comer direito faz ele sentir o maior orgulho!” (p. 24).

E há, ainda, outra forma de solucionar o conflito principal, que escapa às fórmulas e às receitas de emagrecimento (imediate ou gradativo). Trata-se daqueles desfechos em que a gordura não é tomada como problema e os protagonistas encontram saídas para se tornarem aceitos sem mudar a conformação corporal (como ocorre com Golda, quando cria a grife Lady Fofa), ou em que o emagrecimento é um meio e não um fim (é o caso de Samanta gorducha, e seu afã por comer as guloseimas especiais servidas no baile das bruxas).

Quarta estratégia: mostrar às crianças que ser gordo tem consequências

Duas obras endereçadas a crianças pequenas, *A girafa comilona*, de Eunice Braido, e *Caleco é muito guloso*, de Thierry Courtin, mostram as personagens protagonistas enfrentando diretamente as consequências dos excessos e da glotonaria. Na primeira, após reclamar de fome: “— Quero farofa, fubá e farelo!” (2006, p. 3), a girafa Filó desobedece a sua mãe e foge até uma

padaria, dando vazão a todo o seu desejo: “— Quero pão com geleia, uma gemada e um suco bem gelado” (p. 5). Ao final, o narrador indica que o abuso tem consequências reais para a girafa, que “pegou um resfriado”, “voltou com dor de garganta” e “levou uma baita bronca” (p. 10), o que leva a entender que ser comilona pode não compensar. Já o personagem Caleco é apresentado como um menino prestativo (ajuda seus pais e seu avô), bastante amoroso e “faminto”, pois pede doces e mingau para a mãe, chocolates para o avô e balas de frutas para o pai. Quando chega a hora da janta, seu prato preferido é servido (frango com batatas fritas), mas Caleco não consegue comê-lo: está sem apetite e é mostrado na cama, com dor de barriga por ter beliscado demais. Em ambos os casos, os excessos são punidos exemplarmente – o que indica certo viés pedagogizante em tais produções.

Em *Tópinho, o guloso*, de Fernando Gonzaga da Silva, a personagem é um dinossauro Tricerátops que não come só plantas, mas, sim, um bolo inteiro, quase todo de uma vez. Outros dinossauros reclamam da conduta de Tópinho, chamando-o de “desobediente” por comer até cair. E, por fim, o narrador mostra que Tópinho “aprendeu uma lição! Não adianta nada ser valente, se for desobediente. Suas seis toneladas agora estão doloridas... Com uma baita dor de barriga!!! Ah! Ah! Ah!” (p. 10). Aqui, mais uma vez, o corpo e o sujeito gordos são punidos e, de maneira ainda mais moralizante, a narrativa faz com que sua forma estética se sobressaia a seu caráter.

9.3 Palavras finais

Por meio da análise de um conjunto de livros infantis selecionados, foi possível observar como são colocados em circulação saberes e maneiras de falar sobre a gordura, articulados à preocupação em ensinar aos leitores como evitar o desvio, como aceitar sua condição “diferente” ou como corrigir o “problema” da gordura corporal. Se retomarmos as considerações feitas inicialmente sobre o corpo, ficará bastante evidente que as representações que se produzem nas obras de literatura examinadas estão em sintonia com uma preocupação social mais ampla – um imperativo da magreza que se define e se fortalece em diferentes espaços e instâncias de nossa cultura.

Se, por um lado, as preocupações com a obesidade na infância são legítimas e podem ser encaradas dentro de um quadro mais geral de cuidados com a saúde pública, por outro lado, cabe às professoras e professores evitar a estigmatização, a zombaria e o preconceito frequentes contra colegas gordos. Assim, especialmente, na escolha de livros, é importante evitar obras com apelidos e situações “gatilho” e obras cuja mera intenção seja a de inculcar, nas crianças, determinados hábitos dentro da lógica do imperativo da magreza. Não é razoável pensar que gordos sejam doentes, descontrolados, feios e abjetos!

Por outro lado, obras infantis em que personagens gordas – sem apelidos e caracterizações no texto verbal – são representadas apenas nas imagens, sugerindo que se trata de uma característica (e não um problema, um desvio, uma anormalidade etc.), podem ser importantes aliadas na convivência com outras crianças e no entendimento de que as diferenças são apenas dimensões do humano.

Obras infantis analisadas

- ALONSO, Arlete. *Rabicó, o leitão comilão*. São Paulo: Globo, 2009.
- BELINKY, Tatiana. *A charada do gorducho*. São Paulo: Manole, 2009.
- BRAIDO, Eunice. *A girafa comilona*. São Paulo: FTD, 2008.
- CALI, Davide. *Andreia Baleia*. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2019.
- CALTABIANO, Mariana. *Garrafinha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.
- CORRÊA, Leonor. *De cara com o espelho*. São Paulo: Moderna, 2003.
- COURTIN, Thierry. *Caleco é muito guloso*. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- D'HAESE, Márcia. *O Tom é gorducho*. Curitiba: Arco Arte e Comunicação, 2000.
- DOINET, Mymi. *João não cabe mais em seu calção*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- FONSECA, Tatiana Christina Silva da. *O regime de Margarida*. Recife: Bagaço, 2004.
- GOMBOLI, Mário. *Os conselhos de Lobinho: ninguém é perfeito*. São Paulo: Paulus, 2004.
- GUERRA, Isabel Cristina Ferreira. *Marcela Magrela, Miúcha Gorducha*. São Paulo: Paulus, 2002.
- MEYRICK, Kathryn. *Samanta gorducha vai ao baile das bruxas*. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- NAPP, Sérgio. *Passarinhar-se*. Porto Alegre: WS Editor, 2006.
- ORTHOF, Sylvia. *Tia Anacleta e sua dieta*. São Paulo: Paulinas, 1994.
- ORTHOF, Sylvia. *Fada Fofa em Paris*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- PEREZ, Sebastien. *Corpo de bailarina*. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.
- PHILIPS, Barbara. *Não me chame de gorducha*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- RIBEIRO, Jonas. *Bruxa Cremilda e a máquina de emagrecer*. Juiz de Fora: Franco Editora, 2006.
- SILVA, Fernando Gonzaga da. *Tópinho, o guloso*. Barueri, SP: Editora Impala, 1999.
- SOUZA, Shirley. *Meu nome não é gorducho!* São Paulo: Escala Educacional, 2008.
- YANAGIURA, Carla. *Lady Fofa*. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. As formas do corpo: marcas da(s) diferença(s) em personagens gordos da literatura infantil. *Currículo sem Fronteiras*, Canoas, v. 10, n. 2, p. 77-90, jul./dez. 2010.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Aprender é fazer de algo, algo seu: práticas de emagrecimento em comunidade do Orkut. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: discutindo práticas educativas, 2007, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- CARVALHO, Eurídice Mota. *Pedagogia do cinema em ação: representações de mulheres gordas em comédias hollywoodianas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.
- COUTO, Edvaldo Souza. Ilusões do corpo sem limites. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel. Edelweiss (org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006.

- CUTRUNEO, Rosemeri. *Pedagogias do excesso e do espetáculo da alimentação nas páginas do jornal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.
- DIAS, Kamyła Stanieski. *'Pedagogas' body positive: analisando representações de corpo gordo no YouTube*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2020.
- FRAGA, Alex Branco. Cultivo dos corpos e cultura sedentária. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ulbra, 2006.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papius, 2008.
- LUPTON, Deborah. *Fat*. London, New York: Routledge, 2013.
- MARTINS, Jaqueline. *Tudo, menos ser gorda: a literatura infantojuvenil e o dispositivo da magreza*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Gordos, magros e obesos: uma história do peso no Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Pedagogia e autoajuda: o que sua autoestima tem a ver com o poder? In: SCHMIDT, Sarai (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio: DP&A, 2001.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; KIRCHOF, Edgar Roberto. Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes. *Em Aberto*, Brasília: DF, v. 29, n. 95, p. 41-52, jan./abr. 2016.







ISBN 978-85-16-14177-6



9 788516 141776