

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Luiza Gomes dos Santos Bessa

**NARRATIVAS INFANTIS E FIGURAÇÕES DA CONVIVÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO E SELEÇÃO DE TEXTOS**

Santa Maria, RS
2022

Luiza Gomes dos Santos Bessa

**NARRATIVAS INFANTIS E FIGURAÇÕES DA CONVIVÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO E SELEÇÃO DE TEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Estudos Literários.

Orientador: Prof. Dr. Dionei Mathias

Santa Maria, RS
2022

BESSA, LUIZA GOMES DOS SANTOS
NARRATIVAS INFANTIS E FIGURAÇÕES DA CONVIVÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO E SELEÇÃO DE TEXTOS / LUIZA
GOMES DOS SANTOS BESSA.- 2022.

130 p.; 30 cm

Orientador: Dionei Mathias

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2022.

1. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA - CENTRO DE ARTES E LETRAS 2. PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS 3. ORIENTADOR: PROF. DR.
DIONEI MATHIAS 4. RS. 5. 2022

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor (a). Sob supervisão da Direção da Divisão de processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Luiza Gomes dos Santos Bessa

**NARRATIVAS INFANTIS E FIGURAÇÕES DA CONVIVÊNCIA:
UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO E SELEÇÃO DE TEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Estudos Literários**.

Aprovada em 07 de Dezembro de 2022.

**Dionei Mathias, Doutor (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Aroldo Jose Abreu Pinto, Doutor (UNEMAT).

Rosani Úrsula Ketzer Umbach, Doutora (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o privilégio de concluir este Mestrado, tão significativo em minha vida;

Ao meu esposo José Domingos Bessa, por me auxiliar e ser paciente comigo;

Aos meus filhos, Guilherme e Gustavo Bessa, razões maiores de minha existência, pela compreensão quando eu precisava me dedicar aos estudos;

A minha cunhada Eliana Bessa, que sempre vibrando com minhas conquistas me fez acreditar que este projeto seria possível;

Ao meu pai, Alfredo Leopoldo, que mesmo não estando aqui fisicamente, sempre impulsionou minhas lutas e conquista, apontando a educação como caminho certo a ser trilhado.

A minha mãe Rosa, por estar sempre disposta a me ajudar tornando essa caminhada mais leve.

Aos meus irmãos, cunhados (a) e sobrinhos (a) pelo apoio e incentivo.

Em especial ao meu Orientador, Professor Doutor Dionei Mathias, pela oportunidade e pelo seu empenho, cuidado, compromisso e zelo ao conduzir essa pesquisa, sendo paciente diante de minhas limitações, sempre mostrando novos horizontes, acreditando em meu potencial e tornando possível a conclusão deste projeto de dissertação.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação e defesa, Professor Doutor: Aroldo José Abreu Pinto, e as Professoras Doutoradas: Renata Farias Fellippe e Rosani Úrsula Ketzer Umbach pelas sugestões oferecidas e a todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

Aos colegas da UFSM pela acolhida e todos os amigos que torceram por mim e pela conclusão desse projeto tão valioso para minha formação pessoal e profissional.

Gratidão eterna!

RESUMO

NARRATIVAS INFANTIS E FIGURAÇÕES DA CONVIVÊNCIA: UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO E SELEÇÃO DE TEXTOS

AUTORA: Luiza Gomes dos Santos Bessa

ORIENTADOR: Prof. Dr. Dionei Mathias

Esta dissertação visa trazer reflexões sobre como narrativas literárias infantis podem ser um impulso para se imaginar valores que corroborem com a convivência social mais acolhedora. Na esteira desse trabalho de reflexão será possível perceber que os textos literários têm potenciais de sensibilizar, problematizar, questionar e desencadear discussões, possibilitando à criança enxergar comportamentos extraficcionalis, transferindo os saberes obtidos por meio das narrativas a situações do cotidiano. A pesquisa está dividida em seis partes, sendo a primeira e segunda seção, encarregadas de expor como o contexto social está fragmentado, dinâmico e plural, como crianças que emergem desse contexto são afetadas na sua identidade e como o processo de formação é vital na sensibilização para conviver com a diversidade e as diferenças na contemporaneidade. A terceira seção discorrerá sobre o convívio com a diversidade étnico-cultural, com análise de obras infantis, com foco em personagens negras e indígenas. A análise literária discute as seguintes obras: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2011a), *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2012), *Abaré*, de Graça Lima (2009), e *Menino Poti*, de Ana Maria Machado (2011b). A quarta parte está focada na dinâmica de valores no eixo das diferenças corporais. Para tanto, são analisadas as seguintes obras: *Ninguém é igual a Ninguém*, de Regina Otero e Regina Rennó (1994), *Deixa eu te contar menino*, *Deixa eu te contar menina*, de Thaís Vilarinho (2019), *Uma formiga especial*, de Márcia Honora (2008), e *Um amigo diferente?*, de Claudia Werneck (1996). A quinta parte tem como foco os valores no convívio com a diversidade familiar, por ser a família espaço privilegiado para vislumbrar valores essenciais. As obras discutidas nessa seção são: *As famílias do mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2006), *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa Dias (2012), *A Família do Marcelo*, de Ruth Rocha (2001), e *Cada família é de um jeito*, de Aline Abreu (2006). Por fim, o último capítulo discorre sobre a relevância dos valores no cultivo dos afetos. Para discorrer sobre essa temática, são discutidos os textos: *A ovelha rosa da dona Rosa*, de Donald Buchweitz (2019), *O Amigo do Rei*, de Ruth Rocha (2009), *Inclusão no Coração: A fábula do grilinho e do vaga-lume*, de Pedro Paulo da Luz (2011), e *A Menina e o pássaro encantado*, de Rubem Alves, (2020). A escolha desses dezesseis textos literários se deu a partir da experiência no ambiente escolar, caracterizado por diversidade étnica, cultural, social, corporal e familiar, e teve como objetivo buscar textos direcionados ao público infantil que pudessem contemplar essa diversidade. O percurso trilhado se deu por acreditar que o universo ficcional, para além de seu caráter estético, pode oferecer impulsos à criança para imaginar valores como respeito, gentileza, empatia, diálogo e acolhimento, reconhecendo a igualdade de direitos e cooperando para a convivência com as diferenças. Teóricos basilares que serão revisitados para fundamentar as discussões são Fanny Abramovich (1997), Nelly Novaes Coelho (2000), Gregorin Filho (2009a, 2009b), Silveira *et al.* (2012), Regina Zilberman (2003) e outros.

Palavras-chave: Literatura infantil. Identidade. Imaginação. Convivência.

ABSTRACT

CHILDREN'S NARRATIVES AND IMAGINATION OF VALUES: A PROPOSAL OF DISCUSSION AND TEXT SELECTION

AUTHOR: Luiza Gomes dos Santos Bessa
ADVISOR: Prof. Dr. Dionei Mathias

This dissertation aims to present reflections on how children's literary narratives can be an impulse to imagine values that corroborate a more welcoming social coexistence. In the wake of this reflection, it will be possible to perceive that literary texts have the potential to sensitize, problematize, question and trigger discussions, allowing children to see extra-fictional behaviors and to transfer the knowledge obtained through narratives to everyday situations. The dissertation is divided into six parts, the first and second sections aim to expose how the social and cultural context is fragmented, dynamic and plural, how children who emerge from this context are affected by this fragmentation in the construction of their own identity and how the education process is vital in rising awareness to live with diversity and differences in contemporary times. The third section will discuss the topic of living with ethnic-cultural diversity, in which four works of children's literature will be analyzed, focusing on black and indigenous characters. The literary analysis discusses the following works: *Menina bonita do laço de fita* by Ana Maria Machado (2011a), *O cabelo de Lelê* by Valéria Belém (2012), *Abaré* by Graça Lima (2009) and *Menino Poti* by Ana Maria Machado (2011b). The fourth part is focused on the dynamics of values on the axis of bodily differences, discussing *Ninguém é igual a Ninguém* by Regina Otero e Regina (1994), *Deixa eu te contar menino*, *Deixa eu te contar menina* by Thaís Vilarinho (2019), *Uma formiga especial* by Márcia Honora (2008) and *Um amigo diferente?* by Claudia Werneck (1996). The fifth part focuses on the values of living with family diversity, since family represents a privileged space to glimpse essential values for living together. This section focuses on *As famílias do mundinho* by Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2006), *Cada um com seu jeito*, *cada jeito é de um* by Lucimar Rosa Dias (2012), *A Família do Marcelo* by Ruth Rocha (2001) e *Cada família é de um jeito* by Aline Abreu (2006). Finally, the last chapter will discuss the relevance of values in the cultivation of feelings. To discuss this theme, following texts will be discussed: *A ovelha rosa da dona Rosa* by Donaldo Buchweitz (2019), *O Amigo do Rei* by Ruth ROCHA (2009), *Inclusão No Coração: A fábula do grilinho e do vaga-lume* by Pedro Paulo da Luz (2011) and *A Menina e o pássaro encantado* by Rubem Alves, (2020). The choice of these sixteen literary texts was based on the experience in the school environment, characterized by ethnic-cultural, social, corporal and family diversity, and aimed to seek texts written for children that could contemplate this diversity. The path followed was based on the belief that the fictional universe, in addition to its aesthetic character, can offer impulses to the child to imagine values such as respect, kindness, empathy, dialogue and acceptance, recognizing equal rights and cooperating to live with differences. Key theorists that will be revisited to support the discussions are Fanny Abramovich (1997), Nelly Novaes Coelho (2000), Gregorin Filho (2009a, 2009b), Silveira *et al.* (2012), Regina Zilberman (2003) and others.

Keywords: Children's Literature. Identity. Imagination. Coexistence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DIVERSIDADE IDENTITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE	23
1.1 Identidade do Iluminismo à contemporaneidade	24
1.2 Elos entre identidade, diversidade cultural e diferença.....	27
1.3 Diversidade identitária e literatura.....	32
2 SENSIBILIZAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	34
2.1 Tensões entre igualdade e direitos humanos	36
2.2 Diversidade e diferença nos percursos de formação	39
2.3 Importância dos valores e literatura.....	45
3 CONVÍVIO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL	50
3.1 Personagens negras em <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> e <i>O Cabelo de Lelê</i>	56
3.2 Personagens indígenas em <i>Menino Poti</i> e <i>Abaré</i>	62
4 A CONVIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS CORPORAIS	70
4.1 A representação da deficiência em <i>Um amigo diferente?</i> e <i>Uma formiga especial</i>	72
4.2 Diferenças corporais em <i>Ninguém é igual a ninguém</i> e <i>Deixa eu te contar menino, Deixa eu te contar menina</i>	78
5 CONVÍVIO COM A DIVERSIDADE FAMILIAR	89
5.1 Dinâmicas familiares em <i>As famílias do mundinho</i> e <i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um</i>	91
5.2 Elos relacionais em <i>A Família do Marcelo</i> e <i>Cada Família é de um Jeito</i>	97
6 O CULTIVO DOS AFETOS	104
6.1 Afetividade e solidariedade em <i>A Ovelha Rosa da Dona Rosa</i> e <i>Inclusão no Coração</i>	105
6.2 Afetividade e o universo alheio em <i>O Amigo do Rei</i> e <i>A menina e o pássaro encantado</i>	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

A relevância da literatura infantil para a formação e desenvolvimento do imaginário da criança tem se destacado de forma crescente. O universo ficcional projeta situações reais da sociedade, possibilitando à criança se inserir nas narrativas, tecer reflexões sobre seu papel social e imaginar outras configurações de convívio social. Ouvir e contar histórias, além de ser algo prazeroso, são estratégias importantes, pois proporcionam o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da identidade, da autonomia e da criatividade. Através de narrativas literárias, a criança pode exercitar sua percepção do caráter estético das obras e vislumbrar ações valorativas, como a aceitação e o acolhimento, de forma que a literatura que poderá contribuir para o seu processo formativo.

Além das narrativas, poemas também são artefatos poderosos com potencial sensibilizador, podendo causar reflexões. A convivência familiar, por exemplo, foi tema de um poema de Olavo Bilac, “A avó”,¹ publicado inicialmente em 1904. Brincando com as palavras, Bilac recupera a vida de uma avó que, embora cansada pelo peso da idade, se sente revigorada ao contar histórias aos netos. Todavia, ainda que a produção lírica seja igualmente interessante para a proposta desta pesquisa, sua atenção se volta exclusivamente para a produção narrativa.

Desde os tempos antigos, os seres humanos formavam rodas de conversas para compartilharem suas vivências, seus medos e suas descobertas. Por meio dos contos, histórias eram transmitidas oralmente às gerações futuras. A literatura direcionada ao público infantil pode ser originária desse processo oral. Segundo José Nicolau Gregorin Filho (2009 b, p. 38), a literatura destinada à criança surgiu mais tarde na história, dado que “não se via a infância como um período de formação do indivíduo; a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada [...] a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma”. Por muito tempo não se levava em conta a faixa etária e o amadurecimento psicológico da criança. A professora Regina Zilberman (2003) afirma que:

Os primeiros livros para criança foram produzidos a final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna (ZILBERMAN, 2003, p. 15, grifo da autora).

¹ O poema ‘A Avó’, de Olavo Bilac, está disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/4907/a-avo>.

Artefatos literários dirigidos ao público infantil com recursos visuais e verbais surgiram de forma mais tardia. Segundo Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1989, p. 77), “A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perrault, clássico dos contos de Fadas, no século XVII.”. Durante muito tempo, a literatura estava a serviço somente dos interesses dos adultos, separados por classe sociais. As crianças não possuíam direitos, eram desvalorizadas, permaneciam, em grande medida, invisibilizadas. Nesse cenário, de acordo com Maria Alexandre de Oliveira (2008), outros valores eram reforçados, na sociedade,

[...] os valores sociais, religiosos, familiares estabelecidos. Valorizava-se a submissão à autoridade, à disciplina, à ordem, à higiene, a obediência absoluta à autoridade política, religiosa e familiar; os preconceitos em relação à pobreza, às etnias (negra, indígena), a valorização do ter em detrimento do ser, a discriminação do diferente e do individualismo. A criança não tinha direito de opinar. Devia obedecer ao adulto e cultivar todas as virtudes possíveis (OLIVEIRA, 2008, p. 121).

O conceito de criança como adulto em miniatura se estendeu por muito tempo no Brasil, bem mais do que nos países europeus. Mary Del Priore (1991) afirma que a infância brasileira foi marcada por abandono, tribulações, riscos e maltrato. Para ela,

Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil (DEL PRIORE, 1991, p. 3).

Somente a partir do século XVIII a criança recebe atenção e uma educação diferenciada por parte dos adultos, tendo em vista as características próprias de sua faixa etária. Ligia Cademartori (2006, p. 43) reforça que: “A literatura infantil brasileira inicia sob a égide de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato.”. Esse novo status atribuído à infância, juntamente com a reorganização escolar e a ascensão da burguesia, culminaram em escritos literários infantis. Para Zilberman (2003, p. 33), “Entre os gêneros literários existentes, um dos mais recentes é construído pela literatura infantil, que apareceu durante o século XVIII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade provocaram efeitos no âmbito artístico, mudanças que vigoram até os dias atuais”.

A evolução da literatura infantil foi fundamental para mudar a visão valorativa da criança no contexto social. Textos direcionados às crianças estavam voltados à função educativa, ou seja, usava-se o universo literário para educar moralmente as crianças. Nesse

sentido, Gregorin Filho (2009, p. 107) expõe que “alguns textos como contos de fada já foram adaptados nessa época para atender à educação dos pequenos, textos esses que procuravam transmitir valores morais para sua educação”.

O conjunto de fatores sociais, políticos e culturais provocou a chegada tardia da literatura infantil ao Brasil. “Os primeiros livros brasileiros escritos para crianças apareceram ao final do século XIX, de modo que a literatura infantil nacional contabiliza mais de cem anos de história.” (ZILBERMAN, 2005, p. 11). A literatura destinada ao público infantil passou a ter um novo foco. A nova concepção de criança assegurou a elas o direito básico de aprendizagem, como sujeitos capazes de aprender e emitir juízos, atribuindo a elas novas dimensões de agência. Oliveira (2008) discute essa mudança na literatura infantil da seguinte forma:

Também a literatura infantil passa por transformações. Literatura que privilegiasse o imaginário do leitor, uma linguagem clara e poética. Uma literatura questionadora, rompendo com jogo do poder absoluto, com o preconceito, com o individualismo, com o tabu, deixando para trás valores ultrapassados, respeitando as etnias, valorizando as diferenças, a solidariedade, a partilha, o altruísmo, o ser e o ter, a essência e não a aparência, dialogando com o mundo que a cerca e interagindo com o processo educacional do leitor. Percebeu-se, com isso a importância da literatura no desenvolvimento do leitor (OLIVEIRA, 2008, p. 122).

As transformações nesse gênero textual passam a permitir que o interesse da criança assumira uma posição central. Embora, a princípio, o foco dessa literatura e sua expansão estivessem ligados aos vínculos pedagógicos, com o tempo, passou-se a conjecturar outras diretrizes. A respeito deste gênero textual infantil, Zilberman (2003, p. 34) afirma que há, “por um lado, o exame de suas relações com a pedagogia, a quem deve seu nascimento; e, por outro, a definição de sua dimensão estética, o que o aproxima da leitura e da arte”. Assim, a formação tem um papel de destaque, por outro lado, o prazer a ser apreendido da arte da palavra começa a despontar no horizonte da produção literária infantil.

Evidentemente, o foco desse gênero textual é uma nova concepção do sujeito “criança”, sendo assim, tanto fatores estéticos quanto pedagógicos são válidos, desde que favoreçam a formação da criança como um ser pensante, reflexivo e autônomo no meio social. Para Nelly Novaes Coelho (2000a, p. 28), “literatura é a transformação da vida em palavras, em linguagem, e um dos instrumentos mais fecundos para a formação da mente do educando”. Desse modo, independentemente de apresentar um cunho mais pedagógico ou mais estético, esse gênero textual passa a ser pensado primordialmente como instrumento dedicado à formação ativa da criança. Para Gregorin Filho (2009),

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades (GREGORIN FILHO, 2009, p. 29).

Há críticos literários que caracterizam a literatura infantil como literatura de menor valor, talvez por sua ligação com o processo pedagógico, por sua origem, ou por se utilizar de uma linguagem fora dos padrões, muitas vezes reproduzindo a linguagem oral. Seja como for, não se pode negar o valor das narrativas infantis para o desenvolvimento da criança e para exposição de dimensões do convívio social. Gregorin Filho (2009, p. 36) expõe que a literatura infantil vem procurando se firmar como arte com padrões estéticos próprios: “Com isso, nota-se o processo de mudança sofrido na concepção de literatura infantil, ou seja, de instrumento pedagógico de concepção moralizante do passado, ela passa a espelhar a sociedade com suas relações, necessidades, questionamentos e padrões estéticos”.

O universo diegético é rico em criar possibilidades para a criança ampliar a linguagem, a concentração, o interesse, a criatividade, mas, sobretudo, desenvolver a imaginação. Carvalho (1989, p. 21) afirma que “a Literatura Infantil, enriquecendo a imaginação da criança, vai oferecer-lhe condições de liberação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade”. Além de todos esses benefícios, ao ouvir uma história a criança se insere nas narrativas, refletindo sobre seu mundo e sobre as possibilidades que lhes são oferecidas. O que Coelho (2000) evidencia como “sugestões de conduta”:

Expandem-se cada vez mais a ideia de que a literatura (narrativas, estórias, poesia) atua em seus leitores como uma espécie de “ponte” entre a sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferecer-lhe de maneira subliminar (inconscientemente) ou explícita, não só sugestões de conduta ou de valores (emocionais, éticos, existenciais, etc.), mas também um sentido maior para a sua vida real (COELHO, 2000, p. 153, grifo da autora).

A literatura infantil, portanto, pode ser o ponto de partida para imaginar valores que possibilitem o convívio mais harmonioso entre os sujeitos, visto que a reflexão crítica a ser apreendida do universo ficcional é um convite para repensar comportamentos e ações. Histórias, fábulas, contos e poemas são recursos importantes porque, além de proporcionar prazer e diversão, também estimulam a aprendizagem, favorecendo a formação de identidade ou concepções do si suscetíveis a imaginar formas de acolhimento e convívio com a diversidade. Importa, porém, neste percurso de estudo, entender, primeiro, como se dão os processos de imaginação e de aquisição de valores.

A imaginação faz parte da natureza humana; sem imaginação não há inovação nem transformação. Muitos avanços nas ciências e nas tecnologias ocorreram pelo poder de imaginar outros modelos ou outras possibilidades de pensar a vida. O estímulo à criatividade e a prática de representação mental pautada pelo princípio da fluidez imaginativa impedem a fixação de verdades únicas e acabadas, e, ao mesmo tempo, permitem vislumbrar novos horizontes, esboçando comportamentos alternativos. Quando um novo conhecimento é estabelecido, naturalmente esse processo foi precedido pelo esforço de imaginação, fundamentado pela crença de que o novo conhecimento poderia mudar alguma dimensão da realidade.

Por estar em processo formativo, a criança é especialmente suscetível à criatividade, e, em grande medida, disposta a usar seu potencial imaginativo para desbravar novas formas de entender o mundo. Nesse sentido, é fundamental estimular a habilidade imaginativa infantil com a finalidade de cultivar conhecimentos éticos e estéticos. Para assegurar a base de toda atividade criadora, é necessário prever instrumentos que possibilitem imaginar novos mundos. A literatura, por seu caráter inacabado, segundo a estética da recepção, requer intervenção imaginativa do leitor para preencher suas lacunas. Para Zilberman (1999):

A obra de ficção avulta como modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira fechada e completa. Pelo contrário, sua estrutura marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. À tarefa de decifração implementa-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e sua imaginação (ZILBERMAN, 1999, p. 41).

A literatura infantil se inscreve nessa prática e possibilita ampliar o mundo imaginário em concomitância com a realidade de cada criança. Ao preencher as lacunas, ela desbrava novas formas de imaginar a realidade diegética e, nisso, adquire uma competência-chave para o convívio com a diversidade. Ao ouvir ou ler uma história, a criança se insere nas narrativas, como personagem ou protagonista, elabora ações imaginativas, interpreta, julga, escolhe, emite valores, soluciona conflitos sem que alguém a interpele a agir dessa forma. Nessa busca pela apropriação de outras realidades a criança passa pelo processo de representação, criando imagens mentais para atualizar sentidos. Com efeito, imaginar faz parte da condição humana, representando um importante recurso usado pela criança para elaborar conceitos e valores sociais.

A literatura aguça o imaginário infantil, de modo que a criança passa a refletir e relacionar fatos reais de seu cotidiano. A criança pode ser educada a desenvolver essa

habilidade de imaginar, por meio de textos ficcionais. Juntam-se a eles os avanços tecnológicos que têm facilitado o estímulo de recursos imaginativos, pois, como afirma Gregorin Filho (2009, p. 42), “A aplicação de novas tecnologias na produção de textos garante a criação de universos literários cada vez mais motivadores e propícios para o desenvolvimento da imaginação criadora e, conseqüentemente, de indivíduos mais aptos para a vida em sociedade”.

A imaginação como recurso intelectual, deve ser explorada como potencial positivo, visto que desenvolve a criatividade, o conhecimento e as dinâmicas de comportamento nas relações sociais, provocando emoções diferenciadas, redes de respeito e o sentimento de empatia diante da diferença. Textos ficcionais podem produzir conhecimentos que permitam à criança compreender e se posicionar em situações diversas, a notar a dor alheia, escutar outras vozes, agir no marco da tolerância e, acima de tudo, a pensar em rede. A literatura naturalmente faz parte do universo da criança e, como afirma Carvalho (1989), a criança precisa dela para organizar seu mundo mágico:

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados (CARVALHO, 1989, p. 20, grifo da autora).

Através do universo diegético, usando a imaginação (abstração) e a fantasia, a criança se integra, ou se envolve nas histórias, treinando, assim, a imaginação de valores importantes para sua vida. Ao imaginar atitudes baseadas no respeito mútuo, na gentileza, na amizade, na empatia, no confronto com textos ficcionais, a criança passa a enxergar esses comportamentos na realidade extraficcional, transferindo os conhecimentos obtidos por meio da ficção a outras situações, o que a prepara para posicionamentos diante de situações conflituosas.

Atitudes e comportamentos são orientados pelos valores, e são eles também que determinam ações, decisões, alvos e objetivos a serem alcançados. Eles representam, portanto, os princípios que guiam as condutas dos indivíduos. Em geral, percebe-se, pelo grau de importância e de prioridade atribuído a determinado objetivo, o que o indivíduo realmente valoriza. Por não ser algo uniforme, valores ocupam diferentes posições nas escalas individuais, apresentando maior ou menor intensidade.

Em concomitância com a transformação do conceito de identidade ao longo da história, alteraram-se, também, os valores que motivam comportamentos e ações dos indivíduos. Nas sociedades medievais o valor dominante era a subordinação à ordem divina;

no Iluminismo, com o predomínio da racionalidade, já o sujeito pós-moderno se caracteriza, cada vez mais, por meio da fragmentação das diversas formas de representações sociais. Os valores foram mudando conforme o conceito de identidade foi se transformando, ensejando novas formas de pensar e participar com base nas individualidades e diferenças que despontaram nas diferentes formatações discursivas.

Reflexões acerca dos valores permanecem importantes. As maneiras de concebê-los são diversas. Há aqueles que adotam atitudes conservadoras saudosistas, defendendo, por exemplo, que bom mesmo era o tempo que o pai corrigia o filho com um olhar, enquanto outros reforçam a importância da liberdade e criam seus filhos com foco na permissividade. Certamente o contexto em que a criança está inserida interfere no comportamento e nos valores que afloram no respectivo espaço social. Convém, então, questionar: Que tipo de ambiente as crianças encontram no percurso de seu desenvolvimento? Que valores elas têm presenciado?

Nos contextos familiar, escolar e social, as crianças se deparam com situações de conflitos geradores de violências e exclusões. Insultos, humilhações, hostilidades, agressividade, abandonos, ameaças, diminuição da autoestima e desvalorização estão presentes no meio social, com relevantes prejuízos à sua saúde física, emocional e psicológica. O ambiente escolar é território de constantes conflitos entre crianças, fazendo com que muitos professores, de acordo com Telma Pileggi Vinha e Luciene R. P. Tognetta, se sintam “[...] impotentes e inseguros ao se depararem com problemas cada vez mais frequentes de indisciplina, de violência ou de conflitos, tais como agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, bullying, entre outros” (VINHA; TOGNETTA, p. 531, 2009).

Essas diferentes dimensões da realidade social impactam na imaginação e formação de valores e elas têm sido foco de representação na produção ficcional direcionada a crianças, justamente com o objetivo de desencadear processos imaginários que propõem alternativas.

Ao lado da intensificação da violência, a estrutura familiar tem mudado, de modo que crianças se encontram cada vez mais em situação de vulnerabilidade, com muitos lares se tornando espaços de conflitos, sem oferta de direção. A situação socioeconômica é outro fator que contribui para desestruturar e distanciar as famílias. Problemas econômicos exigem que os pais façam longas jornadas de trabalho, ficando horas ou até dias sem terem contato com os filhos. Junta-se a isso a mídia, outro elemento que precisa de atenção, uma vez que, hoje, crianças têm acesso a dispositivos eletrônicos, cada vez mais cedo, ficando expostas a imagens que não estimulam ações positivas, ao contrário, confrontam com ações violentas.

Face ao que foi apontado, cabe, então, questionar como as crianças podem adquirir ou supor estratégias alternativas para refletir sobre valores que as auxiliarão em atitudes mais humanizadoras.

Certamente a literatura infantil pode ser uma poderosa ferramenta para que a criança tenha contato com outras configurações de convívio social. Textos ficcionais propiciam, em um contexto lúdico, desencadear reflexões sobre situações de conflito e sobre valores de convivência, como respeito, aceitação e empatia. Desde a tenra infância é relevante cultivar valores de convivência pacífica, com base não só na tolerância, mas no acolhimento das diferenças. As narrativas ficcionais podem representar um ponto de partida para incentivar a criança a imaginar outras formas de conviver em sociedade. Uma parte do esforço crítico, portanto, pode ser direcionado no sentido de identificar textos literários que tenham potencial de convidar à reflexão. Outra parte pode ser direcionada para analisar como a literatura infantil suscita percursos de imaginação, fornecendo instrumentos para pensar sobre o convívio social.

Acessar obras infantis que problematizam a diversidade étnico-cultural, por exemplo, contém um potencial interessante nesse cenário. Vale lembrar, contudo, que suas ofertas também são diversas. Cabe à crítica, portanto, refletir sobre a oferta de sentido inerente aos diferentes textos ficcionais, diferenciar suas estratégias de construção da realidade ficcional e identificar potenciais de transferência. Na esteira desse trabalho de reflexão, é igualmente relevante discutir questões de representatividade e verificar que estratos ou que experiências socioculturais se tornam objeto da representação. É preciso assegurar que realidades sociais de crianças de esferas culturais diferentes sejam representadas, de modo a permitir que leitores infantis se identifiquem ou se reconheçam nos personagens dos enredos literários. Nesse horizonte, Rosa Hessel Silveira *et al.* (2012) argumentam que a criança tende a se relacionar com as obras apresentadas a elas:

As obras para crianças veiculam valores que emergem das ações dos enredos e da construção das personagens, todas elas... acabam por atuar como autênticas pedagogias culturais. Afinal, o leitor infantil ou juvenil tende a estabelecer relações de identificação com as obras, especialmente com os protagonistas – ainda que não se possa postular a existência de um processo de identificação total, direto e determinístico (SILVEIRA *et al.*, 2012a, p. 22).

Quando a literatura infantil veicula valores, é fundamental que se discuta quais os valores, de fato, se transformam em alvo de representação em cada enredo, que posicionamentos estão sendo adotados diante dos espaços sociais da vida, como são encenadas as origens étnicas, quais estratégias de inclusão ou exclusão fundamentam a realidade

ficcional. Perceber como se administram as diferenças é imprescindível, dado que as respostas não são simples, no cenário de sociedades cada vez mais complexas, com diversidades e realidades múltiplas.

O estudo empreendido nesta dissertação tem como objetivo analisar obras literárias direcionadas ao público infantil e discutir como o universo diegético contempla ações valorativas, pavimentando percursos da imaginação. Nisso, deseja-se verificar qual o papel da literatura na formação da identidade infantil e refletir sobre seu potencial para vislumbrar valores que influenciarão convivências tolerantes e abertas em relação às diferenças nas mais variadas configurações sociais e culturais. Para isso, apresenta-se um *corpus* de dezesseis obras infantis, cuja discussão se volta para a complexidade da diversidade étnico, cultural, corporal, de gênero, familiar e afetiva.

Entre os referenciais teóricos centrais revisitados, para as discussões da literatura infantil e para o desbravamento de conceitos como identidade, educação, valores, encontram-se estudiosos como Stuart Hall (2006), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2014), Mead (2010), Natália Ramos (2009, 2011) Vera Maria Candau (2008), Antonio Candido (2002, 2004, 2019) e Edmir Perrotti (1986) entre outros. O objetivo foi verificar como as narrativas podem contemplar temas como a diversidade e que ofertas ficcionais elas fazem para imaginar valores de convivência pacífica e tolerante, com o propósito de diminuir conflitos e desigualdades. Ao mesmo tempo, visa refletir como a literatura infantil, com seu valor artístico, pode ser o ponto de partida para desencadear reflexões sobre valores positivos, relacionados ao respeito, ao acolhimento ou à convivência com a diversidade e as diferenças.

A dissertação ora apresentada está dividida em seis capítulos, além desta introdução. No primeiro, o foco recai sobre o conceito de diversidade identitária na contemporaneidade. A sociedade contemporânea traz consigo alterações no comportamento individual, impulsionadas pela globalização, pela facilidade de locomoção, pelos avanços tecnológicos e de comunicação inerentes às sociedades modernas. Diferentes posições de sujeitos são evidenciadas e esse processo de transformação das identidades exige pensar em outros moldes, para além dos tradicionais. Num mundo globalizado, tolerância e respeito com a diversidade cultural são imprescindíveis para a convivência pacífica. É necessário sensibilizar o olhar, dialogar, problematizar e diferenciar, para reconhecer os diferentes posicionamentos identitários produzidos no bojo das sociedades contemporâneas. O capítulo busca mostrar que não há uma cultura global unificada e que há uma ligação entre identidade e diferença, visto que uma depende da outra. Como parte de uma sociedade plural, é preciso refletir sobre o elo entre diversidade e individualidade, considerar o direito e o bem-estar coletivo.

A criança de hoje é resultado de um processo histórico e de mudanças no contexto social. A literatura infantil refrata isso, trazendo visões de mundo em que a criança deve ser notada, acolhida, valorizada e representada, independentemente da cultura, da raça e da etnia a que pertença. As narrativas ficcionais podem ser um ponto de partida para se imaginar outros olhares ou outras perspectivas, dado que fornecem representações de diferentes modelos, possibilitando enxergar e refletir sobre outras dimensões de realidades sociais. Nesse sentido, demonstra-se como a diversidade identitária pode ser vislumbrada e pontuada pela literatura infantil.

No segundo capítulo discute-se como sensibilizar para a diversidade, visto que desde a infância, no contexto social e escolar, a criança se depara com diferenças culturais, raciais, corporais, de gênero etc. Na contemporaneidade, formas de pensar baseadas em configurações democráticas têm se firmado cada vez mais, o direito à diferença é um discurso corrente e primordial. Políticas públicas e estratégias na área educacional, em maior ou menor grau, vêm sendo firmadas, visando à integração social. É importante questionar o modo como ações reforçam valores de liberdade do pensamento, da expressão e atitudes de tolerância com as diferenças. Sendo assim, este capítulo discorre sobre como percursos de formação podem contribuir para a garantia de direitos iguais a diversos grupos que coabitam os mesmos espaços. Entende-se que a literatura infantil pode ser um artefato valioso para conhecer outras configurações sociais e para olhar para outras formas de pensar e se comportar.

Ainda nessa esteira, reflete-se sobre a formação de valores, dado que são os valores que direcionam ações e comportamentos. Como parte de estruturas mentais, dependentes de funções cognitivas e afetivas, os valores são influenciados, em grande parte, pelo meio social. A inserção dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), com o objetivo de trazer discussões sobre a formação étnica social, expõe como o processo educacional está envolvido na questão dos valores. Problematisa-se, ainda, a função da literatura e como ela pode assumir um papel de destaque ao trazer a temática da pluralidade cultural e dos valores, dado seu poder de desencadear reflexões sobre o comportamento humano.

Enquanto os dois capítulos iniciais têm seu foco na fundamentação teórica, os capítulos subsequentes se voltam para a análise do *corpus* literário. Assim, no terceiro capítulo, reflete-se sobre as estratégias de imaginação dos valores na convivência com a diversidade étnico-cultural. Os textos têm como protagonistas indivíduos marcados por características físicas e culturais diversas, apontando para inúmeras formas de manifestar seus posicionamentos no mundo. É fundamental perceber como os valores estão sendo sugeridos,

propostos e imaginados a partir dos textos literários, isto é, de forma lúdica, os enredos podem levar a reflexões e mudanças de comportamentos. O *corpus* de análise desta seção inclui as obras:

Tabela 1 - A representação de personagens negras

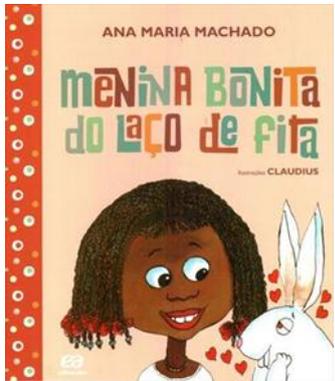
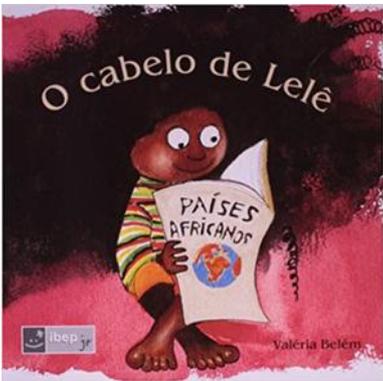
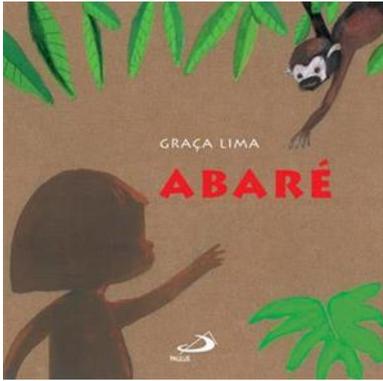
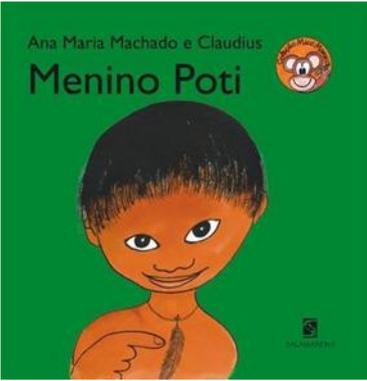
	
<p>MACHADO, Ana Maria, Menina bonita do laço de fita. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2011a.</p>	<p>BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelé. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP, 2012.</p>
<p>Fonte: elaborada pela autora.</p>	

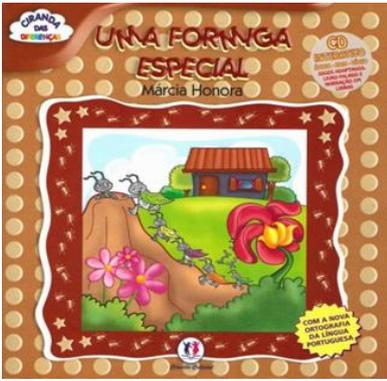
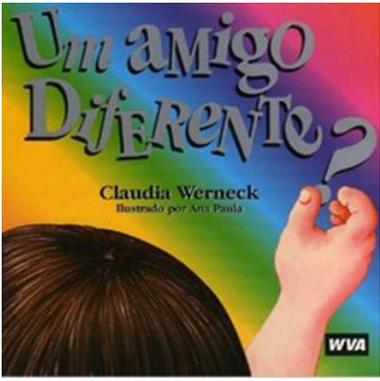
Tabela 2 - A representação de personagens indígenas

	
<p>LIMA, Graça, Abaré. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2009.</p>	<p>MACHADO, Ana Maria, Menino Poti. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Salamandra, 2011b.</p>
<p>Fonte: elaborada pela autora.</p>	

O quarto capítulo se dedica à importância dos valores no convívio com as diferenças corporais, dado que indivíduos são constituídos em dimensões sociais, intelectuais e corporais diferentes, o que, frequentemente, gera exclusões ou desvalorizações no contexto social. As diferenças corporais, assim como as relativas à cor da pele e do cabelo, são compreendidas pelo sociólogo Stuart Hall (2006, p. 63) “como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro”, elementos utilizados como estratégias discursivas para justificar a exclusão. Os padrões de normas física determinados e impostos por grupos

dominantes devem ser questionados, uma vez que não oportunizam diferentes representações e não valorizam a diversidade. Novamente, torna-se possível perceber o papel das narrativas ficcionais para pensar em diferentes expressões corporais. As narrativas oferecem oportunidades para o encontro com as diferenças corporais, atribuindo valores no diálogo e na interação com o diferente. O *corpus* de análise deste aspecto abrange os seguintes textos:

Tabela 3 - A representação da deficiência

	
<p>HONORA, Márcia. Uma formiga especial. Ilustrações de Index Art & Studio. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2008.</p>	<p>WERNECK, Claudia. Um amigo diferente? Ilustrações de Ana Paula. Rio de Janeiro: WVA, 1996.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 4 - A diversidade do corpo

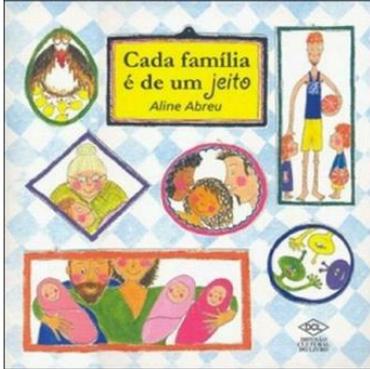
	
<p>OTERO, Regina; RENNÓ, Regina. Ninguém é igual a Ninguém. Ilustrações de Regina Rennó. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.</p>	<p>VILARINHO, Thaís. Deixa eu te contar menino, Deixa eu te contar menina. Ilustrações de Raíssa Bulhões. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2019.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

O quinto capítulo se ocupa da representação da diversidade na convivência familiar, trazendo reflexões sobre valores atrelados à diversidade nesse contexto. A família, por ser o primeiro espaço da vida social da criança, representa um espaço privilegiado à problematização de valores como respeito, tolerância, empatia e acolhimento. Célia Guimarães Barros (1986, p.

55), reforça que “os psicólogos concordam sobre a grande importância da família na determinação de nossos traços de personalidade. Os pais e as condições do lar moldam a criança, em seus primeiros anos de vida”. O universo literário pode, através das narrativas, sensibilizar para a imaginação de valores que vise à convivência harmônica. Assim, busca-se apresentar uma análise de obras literárias, direcionadas ao público infantil, com foco na família. Ações baseadas no amor, amizade, gratidão, e empatia podem orientar as atitudes dos membros da unidade familiar para um convívio respeitoso. Os livros a serem analisados são:

Tabela 5 - Representações familiares

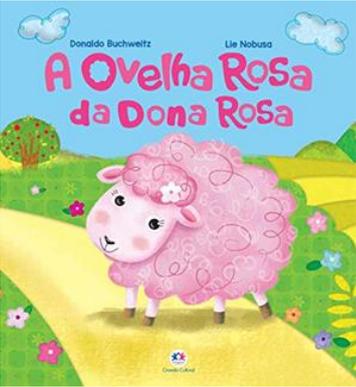
	
<p>BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. As famílias do mundinho. Ilustrações da autora. São Paulo: DCL, 2006.</p>	<p>DIAS, Lucimar Rosa. Cada um com seu jeito, cada jeito é de um. Ilustrações de Sandra Beatriz Lavandeira. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.</p>
	
<p>ROCHA, Ruth. A Família do Marcelo. Ilustrações de Adalberto Cornavaca. São Paulo: Editora Salamandra, 2001.</p>	<p>ABREU, Aline. Cada família é de um jeito. Ilustrações da autora. São Paulo: DCL 2006.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

O último capítulo tem como objetivo refletir sobre a relevância dos valores no cultivo de afetos, ciente de que os laços afetivos ocupam papel central para o acolhimento e empatia. O universo literário faz ofertas de valores sensoriais que incluem a afetividade, recurso vital

para as relações sociais das crianças. Como afirma Cademartori (2010, p. 41), “o papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções”. As análises voltadas para a temática sobre os valores na cultura de afetos identificam que os livros infantis, além de contribuir para o desenvolvimento das competências intelectuais e artísticas, podem contemplar ações afetivas, com base no acolhimento. Para sua discussão serão analisados os seguintes títulos:

Tabela 6 - Os valores no cultivo dos afetos

	
<p>BUCHWEITZ, Donaldo. A ovelha rosa da dona Rosa. Ilustrações de Lie Nobusa. São Paulo: Ciranda Cultura, 2019.</p>	<p>LUZ, Pedro Paulo da. Inclusão no Coração. A fábula do grilinho e do vaga-lume. Ilustrações de Milena Barbosa. São Paulo: Editora Artpensamento, 2011.</p>
	
<p>ROCHA, Ruth. O Amigo do Rei. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Editora Salamandra, 2009.</p>	<p>ALVES, Rubem. A Menina e o pássaro encantado. Ilustrações Bruna de Pellegrina. Americana: Editora Adonis, 2020.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

A forma como as narrativas se estruturam pode suscitar conhecimentos que estimulam a formação de vínculos afetivos. Dessa forma, compreende-se que literatura convida a criança a imaginar modelos diferentes, oferecendo oportunidades de refletir sobre ações e sobre alternativas para a convivência social.

A seleção dessas dezesseis obras direcionadas ao público infantil se deu por entender que a literatura fornece um leque amplo de oportunidades para discutir, pensar e refletir sobre diversos temas sociais. Também por desejar representar, mesmo que minimamente, a diversidade que aí está, acreditando que somente com respeito, empatia e acolhimento a convivência harmoniosa entre as diferenças pode se estabelecer.

Esta dissertação é finalizada com a tessitura de algumas considerações.

1 DIVERSIDADE IDENTITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

Na medida em que a literatura infantil representa formas de pensar o convívio social e de encenar a individualidade infantil, ela remete a questões identitárias. Em outras palavras,

os enredos ficcionais confrontam o público infantil com modalidades de organizar o si e seus desafios, no contexto sociocultural. Identidade e a própria concepção da criança como ser são frutos de genealogia histórica, em que os conceitos passaram por transformações. Esta seção recupera reflexões teóricas que expõem o processo de mudança ocorrido na concepção do sujeito racional e centrado do iluminismo para uma atitude de desestabilização dos modelos que configuram o sujeito da modernidade.

As exposições acerca da diversidade identitária e o processo de transformação que configuram o sujeito na contemporaneidade são importantes para compreendermos o contexto social que vivemos e do qual os diferentes textos literários aqui analisados emergem. Discute-se, igualmente, como a literatura pode ser um ponto de partida para uma percepção diferenciada do si e para vislumbrar o outro, reconhecendo seu papel na sociedade. Dessa maneira, busca-se relacionar as experiências reais com as ficcionais. A discussão revela a necessidade de desconfiar de imagens homogeneizantes e levar em conta outras configurações culturais, escapando de pré-conceitos estabelecidos, valorizando as múltiplas identidades e se sensibilizando com as diferenças.

A formação identitária da criança tem sido tema recorrente em discussões da educação infantil. Problematizar essa temática é importante em vista da pluralidade cultural construída histórica e socialmente. Por vivermos em um contexto com significativa diversidade cultural, racial e étnica, é problemático admitir uma literatura configurada apenas em pensamentos e construções identitárias tradicionais, organizadas segundo modelos europeus com pai e mãe brancos, heterossexuais, de classe média etc. O propósito é apresentar concepções de identidade na visão de diversos autores e analisar como elas se transformaram com o passar do tempo, levando em conta os contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos que influenciam a sociedade.

O percurso de reflexão tem como objetivo pensar como as narrativas ficcionais possuem elementos que despertam conceitos e valores que formarão a identidade da criança. Primeiramente, é apresentado como o processo de identidade mudou no decorrer do tempo e como influenciou no comportamento da sociedade. Em seguida, é exposto o papel da literatura na formação da identidade da criança, observando como a literatura infantil pode representar uma plataforma para estimular reflexões e questionamentos sobre a diversidade sociocultural.

1.1 Identidade do Iluminismo à contemporaneidade

A identidade, segundo diversas correntes teóricas, envolve mais do que o nome, documento, nacionalidade e aparência de um indivíduo. Conforme Tomaz Tadeu Silva (2014, p. 75) “a identidade depende da diferença”, pois dizer quem somos implica dizer quem não somos. Identidade e diferença são inseparáveis e, no contexto dessa dinâmica, revelam a que esferas pertencemos e as quais não pertencemos. O sociólogo e teórico da cultura, Stuart Hall (2006), discute como o conceito de identidade mudou ao longo da história. Recuperar o percurso desses conceitos se revela útil para se entender como se deu o processo de mudanças e transformações dos sujeitos integrantes desse processo identitário. Para melhor compreensão desse processo, seguem três posições fundamentais para conceber o sujeito: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna.

O conceito de sujeito do Iluminismo é centrado, unificado e racional, o eu representa o centro essencial da identidade da pessoa. Para esse sujeito a crença na racionalidade e centralidade são vetores importantes. A razão, e não as tradições religiosas, passa a ser vista como o caminho para os indivíduos terem acesso à autonomia, tendo como foco o conhecimento, visando um mundo com mais progresso e liberdade. Pavimentando o caminho para essa concepção, o filósofo francês René Descartes (1596-1650) explicou o mundo material em termos mecânicos e matemáticos, colocando o sujeito racional, consciente, no centro do conhecimento, pensamento esse conhecido como sujeito cartesiano. De acordo com Hall (2006, p. 27, grifos do autor), “no centro da mente ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. ‘*Cogito, ergo sum*’ era a palavra de ordem de Descartes: ‘Penso, logo existo’”. Dessa forma, a fundamentação da subjetividade moderna considera a solidificação do sujeito como ser totalmente racional e provido da capacidade de usar o conhecimento a seu serviço.

Na concepção do sujeito sociológico, pondera o autor, o foco está na interação entre o “eu real” e o “eu social”. Para o sociólogo, “a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público.” (HALL, 2006, p. 11, grifos do autor). Nesse pensamento, o sujeito mais consciente tem seu núcleo formado pela interação com outros. Esses interlocutores são responsáveis pela mediação de valores, sentidos e símbolos da cultura na qual o respectivo sujeito está inserido. “Emergiu, então, uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações, sustentadoras da sociedade moderna” (HALL, 2006, p. 30, grifo do autor). Nessa perspectiva, o sujeito sociológico passa a ser compreendido como construção social, emergindo das interações que empreende com outros membros de sua comunidade.

No sujeito pós-moderno, como afirma Hall, a identidade deixa de ser fixa ou permanente. O sujeito surge de um processo dialógico de interação com o contexto social, podendo ser representado em diversas áreas pelos sistemas culturais. Por estar em constante transformação, imerso em um processo histórico, o indivíduo pode assumir identidades diferentes em momentos diferentes.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A partir dessas novas concepções, a identidade passa a ser fragmentada tanto pela revolução intelectual como pelo deslocamento do sujeito, ao ser confrontado com realidades complexas. O processo industrial, com a explosão demográfica, a migração e a urbanização acelerada, contribuíram para a configuração de uma identidade nacional e cultural dos indivíduos. Sua intensificação, por meio da globalização, fez emergir uma diversidade de formatações discursivas e afiliações, que já não permitem reduzir o conceito de sujeito a uma única narrativa coesa. Teorias propostas por pensadores como Karl Marx, Sigmund Freud, Ferdinand de Saussure e Michel Foucault provocaram avanços nas ciências humanas e na teoria social, reverberando igualmente no descentramento do sujeito. A identidade do sujeito, antes concebida como fixa e estável, passa agora a ser configurada como aberta, fragmentada e descontínua.

Dessa maneira, o conceito de descentramento e fragmentação abalam as estruturas fechadas. Para Hall, “[...] o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL 2006, p. 46). Essas considerações reforçam o princípio de transformação nas concepções dos sujeitos e sua problematização, o que leva a identificar múltiplos fatores que definem uma identidade, de modo que se torna necessário questionar as certezas de si, tendo em vista que a identidade muda pela forma como o sujeito é representado ou interpretado no contexto social. Essas reflexões impactam nas representações ficcionais na literatura infantil, pois não é mais possível conceber a criança de hoje nos moldes tradicionais, dada a transformação das configurações socioculturais e das redes de sentido que perpassam o si.

Dessa forma, há um deslocamento duplo tanto do lugar que ocupamos no mundo social e cultural quanto de nós mesmos, constituindo uma crise identitária, isso porque a

identidade nunca é estável, mudando de acordo com a representação do sujeito e como este é interpretado pelo outro. Na esteira da descentralização do indivíduo, surge um olhar atento para outros grupos, com diferentes pertencimentos, que passam a exigir sua representação nas narrativas que circulam no espaço compartilhado:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2006, p. 09).

É desse contexto histórico ou desse horizonte sociocultural que emerge a identidade da criança contemporânea. A história revela que uma identidade plenamente unificada e coerente para todos é fantasia. À medida que os processos de representações culturais, políticos, sociais e de significação se multiplicam, eles influenciam o indivíduo e este acaba se identificando com as novas práticas simbólicas.

Nesse contexto, identidade, valores e literatura se entrelaçam. O conjunto de valores de uma cultura pode ser observado em seu universo de representação e de produção artística. As narrativas ficcionais são parte importante desse contexto, exibindo diferentes configurações, desencadeando reflexões, estimulando a imaginação de valores que influenciam a convivência social com a diversidade cultural. Esse processo, por sua vez, reverbera no modo como cada indivíduo imagina sua identidade, diante dos diferentes agrupamentos com que interage. Textos ficcionais oferecem propostas de concepção do si e os leitores são convidados a imaginar essas configurações, depreendendo (ou não) modelos para a própria forma de se posicionar no mundo extraficcional.

1.2 Elos entre identidade, diversidade cultural e diferença

Diferentes culturas compartilhando os mesmos espaços é algo cada vez mais evidente no cenário contemporâneo. No Brasil, devido aos aspectos econômicos, as migrações internas têm se intensificado progressivamente. A mecanização das atividades agrícolas força os que estão nas zonas rurais a se deslocarem para as cidades. A busca por novas oportunidades de emprego impulsiona os que vivem nas zonas urbanas a se locomoverem para outras regiões. Isso ilustra como a movimentação de pessoas faz parte da dinâmica social, de modo que o encontro cultural é inevitável.

Uma identidade cultural local e fechada vem sendo questionada no mundo globalizado, isso porque cada grupo é dotado de direitos à afirmação da diferença. Com a

evolução dos meios de comunicações e a intensificação dos deslocamentos, o outro está cada vez mais presente em diferentes contextos sociais. Para Natália Ramos (2011, p. 190), “o Outro não está longínquo e distante, mas está mais próximo e presente no cotidiano e, ainda que nem sempre aceite e compreendido, coabita conosco e reclama respeito e direitos”. Essa presença do outro reverbera igualmente nas narrativas ficcionais.

A forma como se olha o mundo, como se lida com a diferença, a miscigenação, a alteridade é importante dado que resulta, em grande medida, da socialização cultural. Como exposto por Ramos (2011, p. 195), “o etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos constituem barreiras, filtros culturais à comunicação intercultural e estão na origem de conflitos e incompreensão entre grupos minoritários e majoritários”. Cabe, então, questionar para onde nosso olhar está voltado e como se aprende a interpretar a realidade. Produções literárias podem direcionar nosso olhar e nossa energia cognitiva para imaginar alternativas para conviver com a diferença.

Essas reflexões não ocorrem de forma automática, pelo contrário, elas demandam treinar o olhar para administrar as narrativas da diversidade. É preciso dialogar, educar e sensibilizar para o encontro com o diferente. Narrativas infantis se inserem nessa prática de treinamento do olhar e de sensibilização para o outro. Duas perspectivas que auxiliam a entender a diversidade cultural que vivenciamos são o multiculturalismo e o interculturalismo.

O multiculturalismo, definido muitas vezes como a convivência de várias culturas em um mesmo espaço territorial, tem se tornado cada vez mais comum em nossos dias. Avanços tecnológicos com os meios de comunicações, interligando diferentes partes do mundo, bem como a facilidade de locomoção, colaboram para o crescimento de processos migratórios (internacionais, mas também dentro de um mesmo espaço nacional), que resultam no encontro de outros povos e culturas.

O Brasil é conhecido como país da diversidade cultural, com vários elementos culturais, religiosos, étnicos, entre outros presentes em seu território, fato esse que deveria facilitar o entendimento, a aceitação e o convívio com essa diversidade. Contudo, muitas vezes é essa diversidade que tem causado estranhezas, conflitos, intolerâncias e exclusões. Para Silva (2014, p. 73), “o chamado multiculturalismo apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Com efeito, somente o apelo ao respeito e à tolerância não tem sido suficiente para dar conta dos conflitos.

A diversidade cultural tem sido tema de muitas discussões educacionais, críticas pedagógicas, levando a reformulações de estratégias políticas para promover a integração social, educacional e cultural dos indivíduos. A diversidade envolve reconhecer e acolher as

diferenças individuais ou de um grupo e caracterizá-la no marco do pertencimento. Silva, (2014, p. 99) propõe que deveríamos “ter uma teoria sobre produção da identidade e da diferença”, com currículos que buscassem problematizar as diferenças e o processo de constituição das mesmas. A prática da leitura e do estudo literário se insere nesse horizonte e pode ser foco de reflexão, tendo como pauta seus potenciais para imaginar novos percursos no convívio com a diversidade.

Na perspectiva intercultural o contato com outras culturas é observado em contínuo processo de construção. É uma abordagem mais aberta e interativa que reconheça o outro, com apelo pelo diálogo nos diferentes grupos sociais e culturais. Segundo Candau (2008, p. 52), “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. O diálogo certamente é necessário, para que essas políticas de enfrentamento sejam implementadas, visando à igualdade de direitos.

Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação com a facilidade de locomoção revelam a premência de diálogo entre diferentes culturas. No Brasil, por exemplo, o fluxo migratório interno é bem evidente. “O Censo 2010 mostrou que 35,4% da população não residia no município onde nasceu, sendo que 14,5% (26,3 milhões de pessoas) moravam em outro estado” (IBGE, 2013). O fator econômico está entre os principais motivos para as pessoas se deslocarem. Neste movimento de mudança, levam consigo seu jeito de falar, se vestir, sua cultura, seus valores etc. No contato com o outro não serão mais os mesmos, pois passarão a portar, também, características do novo lugar onde viverão.

Ações de mobilidade, caracterizadas pelo contato e coabitação entre diferentes culturas, confrontam as crianças com a diversidade. Nesse cenário, a literatura infantil pode estimular a criança a enxergar que os espaços que congregam diferenças culturais, sociais, raciais, corporais e de gêneros não são somente lugares de harmonia e união, mas também um lugar de divergência e superação, em especial quando entram em cena diferentes afiliações que revelam uma heterogeneidade altamente complexa. Para o caso de centros urbanos, Ramos escreve: “A cidade congrega unidade e diversidade; é lugar de convergência e divergência; é espaço de refúgio, de protecção, de libertação, de bem-estar, de união, de diálogo sendo, igualmente, espaço de conflito, de ameaça, de violência, de opressão, de discriminação e de doença”. (RAMOS, 2009, p. 10).

A integração em novos contextos socioculturais implica desenvolver estratégias de adaptações comunicacionais, psicológicas, políticas e culturais. Para entender as diferentes demandas de outros grupos é fundamental que haja comunicação com múltiplas vertentes

culturais. A antecipação do universo do outro através do diálogo, pode evitar comportamentos que geram rejeição ou apagamento.

Os livros infantis podem ser um meio facilitador de sensibilizar para essas técnicas comunicacionais. O texto literário convida a problematizar o encontro com a alteridade e a experiência entre outras culturas. Nesse elo com o universo ficcional, as narrativas impactam na realidade da criança contribuindo para a construção de sua própria identidade, proporcionando alternativas para enxergar o outro e descentralizar o si. A imersão no mundo da ficção pode desencadear processos para pensar a partir de outras perspectivas, imaginar outras configurações sociais e formas de comportamentos, sempre convidando a criança a acolher outras formas de existências.

Alguns mecanismos que fundamentam a observação do mundo na perspectiva do outro são os esquemas de percepção, com os quais aprendemos a compreendê-lo conforme nossa socialização cultural. Os valores culturais ganham força pelo grau de importância que é atribuído a eles, por exemplo, no que diz respeito a formas de consumo, ostentação dos bens materiais, fama etc. Sendo assim, a maneira de comunicação pode refletir os modelos que predominam num ambiente, se é um estilo de linguagem agressivo ou um estilo pacífico, que abre espaço para o outro. Cabe verificar como esses crivos de percepção podem ser objeto de reflexão e como sua problematização pode representar o ponto de partida de encontros mais favoráveis ao acolhimento.

Pensar em outros moldes, além daqueles internalizados na primeira socialização, é fundamental para compreender a sociedade contemporânea. As narrativas ficcionais, em especial as idealizadas para crianças, contêm um convite para se imaginar outros olhares ou outras perspectivas, a fim de enxergar e refletir sobre outras dimensões de realidades sociais. O ato da leitura representa, nesse contexto, um convite para o diálogo com a alteridade que emerge das malhas ficcionais.

Identidade e diferença são conceitos que devem ser problematizados, em sua produção social. A identidade, muitas vezes, parece ser definida naquilo que remete a uma essência, concebida na positividade, autocontida e autossuficiente. Seguindo a mesma linha, a diferença é aquilo que o outro é concebido a partir de elementos que não nos caracterizam. Entretanto, ambas só fazem sentido quando compreendidas uma em relação à outra. Para Silva (2014 p. 89), “a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas aos sistemas de significação e representação”. Ou seja, trata-se de algo que fundamenta os princípios linguísticos, por meio dos quais a arte constrói realidades ficcionais. A representação, como descreve Silva (2014, p. 91), “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a

relações de poder”. A identidade e a diferença são dependentes do sistema de representação, ela exerce poder para determinar e atribuir sentido.

O sistema de significação e representação é um ponto focal da teoria da identidade e diferença, pois “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade” (SILVA, 2014, p. 91). A partir da representação a identidade e a diferença adquirem sentido e se ligam à relação de poder. Ao mesmo tempo, a representação está intimamente ligada ao processo de imaginação, prevendo mecanismos para circular nas trocas simbólicas.

A utilização das estratégias para administrar o discurso de poder deve ser analisada, sempre verificando as motivações e o princípio da manutenção da identidade e da diferença, pois “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2014, p. 84). A construção da identidade depende de reconhecer e aceitar que outras configurações, que não seja a sua, fazem parte do processo de identificação.

Nesse sentido, a identidade não é um elemento que o sujeito adquire ao nascer, ela é um processo de construção histórica que envolve as relações externas do sujeito com o outro e com práticas simbólicas, ensejando a necessidade de reconhecimento. Como aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a interação social é fundamental nesse processo:

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998, p. 14).

Vale ressaltar que tanto a identidade quanto a diferença são resultados de criações linguísticas, ativamente produzidas nas relações culturais e sociais, presentes, portanto, nas manifestações literárias. O uso da língua está caracterizado pela indeterminação, pela instabilidade e carregado de poder, prevendo mecanismos que podem incluir/excluir, classificar entre bons/maus e qualificar como normal/anormal. A língua representa a base para classificações da realidade e dos espaços da vida, sempre com uma estratégia de hierarquização:

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2014 p. 82).

A língua participa do jogo de poder, muitas vezes de forma inconsciente, quando utilizamos expressões que vêm de recortes retirados do meio social e inseridos em um novo contexto, carregando novos sentidos. Como sistema social, preexistente a nós, utilizamos a língua não só para expressar o que pensamos, mas também para “ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.” (HALL, 2006, p. 40).

Quando a literatura infantil apresenta personagens de diferentes contextos culturais e sociais, pode sensibilizar a criança a enxergar o universo do outro, a interagir e refletir em atitudes de marcação da diferença. É também uma oportunidade de exercer a empatia e identificar a alteridade como potencial, colocando-se no lugar do outro. É importante discutir as atitudes que estão sendo encenadas pelos personagens e como podemos rever nossas próprias ações, se estamos participando e reproduzindo o respeito e o acolhimento ou reagindo com práticas excludentes que inferiorizam as narrativas que circulam no espaço social.

1.3 Diversidade identitária e literatura

A literatura infantil pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e imaginário da criança e, conseqüentemente, em sua formação identitária. Por meio das histórias, a criança reconhece situações reais e se posiciona diante do universo diegético e, com isso, atribui valores às situações apresentadas pelo enredo. Com efeito, as narrativas ficcionais criam situações hipotéticas que propiciam tomadas de posição e mobilização de valores. Portanto, a escolha de *corpus* literário pode ser pensada com o intuito de sensibilizar o pequeno leitor sobre a questão cultural e social, considerando que as ações dos personagens estimulam a imaginar, criar hipóteses e fazer uso da língua, construindo, dessa forma, sua identidade na contemporaneidade. Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), as possibilidades são muitas:

Os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real e suas diversas significações; a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente (COELHO, 2000, p. 16).

Por meio da literatura a criança poderá perceber a si, o outro e a sociedade, fazendo relações de suas experiências no cotidiano com as narrativas. Antônio Candido (2004, p. 177, grifo do autor), aponta que a literatura deve atender a três aspectos fundamentais: primeiro e mais importante, é entender o que faz um texto ser literário ou não, pois, prossegue o autor, a forma ou “a *maneira* pela qual a mensagem é construída”, ou como as palavras estão organizadas, é algo determinante. Ao se deparar com o mundo organizado da literatura, o indivíduo pode passar a organizar o caos interior ou seu próprio mundo. O segundo aspecto é a transmissão por parte do autor de emoções e visões de mundo. O terceiro aspecto é a contribuição da literatura para conhecer os sentimentos e a sociedade, visando melhor se posicionar frente a ela (CANDIDO, 2004, p. 180).

Ao exercitar a capacidade de se colocar no lugar do outro, a criança aprende a pensar a partir da ótica alheia e essa capacidade imaginativa vai se desenvolvendo com a linguagem e o pensamento, propiciando que a criança perceba tanto as diversas soluções para um único problema como as consequências de suas escolhas. Ana Maria Machado (2002) afirma que por meio das histórias o indivíduo tenta entender a vida. A literatura oferece diferentes formas de expressão e de conteúdo, instigando a reflexão. Logo, ler histórias:

Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano” (MACHADO, 2002, p. 77).

Embora existam avanços, ainda hoje é possível encontrar textos do gênero infantil carregando, em sua essência, características de culturas dominantes, sugerindo padrões de valores para demarcar e conceber o certo e o errado, o bem e o mal, o belo e o feio etc. Tais valores configuram a história de opressão e da formação de hierarquias, em um modelo idealizado. Convém questionar, por exemplo, como crianças negras, indígenas ou de classes menos favorecidas se veem representadas nos livros infantis e como essa literatura pode impactar na construção da identidade dessas crianças. Marilena Chauí (2000) reforça que a manifestação da cultura depende da coletividade:

A cultura é a criação coletiva de ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define para si mesma o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo. A Cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relação com o tempo. A Cultura se manifesta como vida social, como criação das obras de pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política (CHAUI, 2000, p. 61)

É importante discutir essas questões de diferença racial, cultural, corporal e afetiva, visto que somos produtos desse meio social e é a partir dele que definimos nossa identidade.

Ao apresentar um repertório imagético, baseado em diferentes configurações, a criança expande sua visão de mundo e passa a construir sua identidade com base nessa diversidade. Por seu caráter formador, os repertórios infantis podem expor problemas existenciais típicos da infância, como sentimentos de inveja, dor, perda, medo, curiosidade etc. Por meio das narrativas a criança pode visualizar sentimentos que têm em relação ao mundo que a cerca e gerenciar seus conflitos e angústias, sensibilizando-se para agir com mais empatia.

Como parte de uma sociedade plural é necessário pensar em outros moldes, considerando o direito e o bem-estar coletivo. Problematizar os processos, as estratégias retóricas, as formas de interação e as atitudes que estão por trás da oferta narrativa ajudam a compreender percursos de identidades. As narrativas ficcionais, presentes nos livros infantis, contribuem para despertar, nas crianças, um olhar sensível para com as diferenças. A escolha de *corpus* literário representa um movimento-chave para enriquecer os potenciais de formação de sentido e perceber as identidades e as diferenças. O universo diegético infantil, com seus recursos verbais e visuais, pode apresentar situações que permitem a criança se solidarizar com a dor alheia e acolher as diferenças, treinando não uma visão centrada e etnocêntrica, mas uma visão aberta, descentrada, com imagens positivas, baseada no diálogo, que considere e valorize todas as culturas.

2 SENSIBILIZAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Como problematizado na seção anterior, a formação identitária se caracteriza por grau crescente de complexidade. As realidades socioculturais são múltiplas e muitas são as soluções que emergem desses contextos. Diante dos desafios desse novo cenário, a sensibilização para a diversidade constitui um elemento-chave nos percursos de formação.

Nisso, a literatura infantil tem um papel central, já que pode, de forma lúdica, dar acessos a inúmeras formas de imaginar contextos sociais e seus conflitos.

As discussões sobre educação infantil vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito acadêmico, com apontamentos nas concepções e nas práticas pedagógicas mediadoras, para o fortalecimento e desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Sem dúvida a interação com o mundo social, a educação, em especial, as contações de histórias são recursos fundamentais não só para o aprendizado, mas também para a formação cognitiva, a evolução da linguagem e imaginação da criança, dado que as narrativas ficcionais contribuem para refletir, sensibilizar e ampliar o senso crítico da criança.

É fundamental educar e sensibilizar para a diversidade, visto que a criança tem adentrado ao espaço escolar cada vez mais cedo, e lá chegando se depara com a diversidade étnica, racial, cultural corporal e familiar. Quando essa diversidade não é problematizada e questionada, isso pode gerar silenciamentos e visões baseadas em práticas que homogeneízam essas diferenças, reproduzindo o racismo e a exclusão. Esta seção traz considerações sobre processos de desigualdade, vivenciados pelas crianças em sua socialização escolar e o papel que a literatura pode exercer ao sensibilizar para a diversidade.

As narrativas, além de contribuir com o processo formativo da criança, a auxiliam a conhecer a si como leitora do mundo. Rildo Cosson (2009, p. 26) afirma que “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” Dessa forma, o letramento literário escolar pode formar leitores críticos, capazes de se posicionar com autonomia, dialogando com outros e com o mundo. Para o autor, quando a leitura é feita com os olhos, ela se configura em um ato solitário, mas quando se tecem interpretações ela passa a ser um ato solidário. “Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2009, p. 27).

O letramento literário pode impulsionar a criança a ir além de uma simples leitura de textos, ela pode sentir a força humanizadora da literatura ao refletir, analisar e explorar os textos de diferentes maneiras. Confrontar a criança com narrativas, focalizando as diferenças, é importante, dado que são temas que geram discussões, reflexões e ações.

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para

compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (COSSON, 2009, p. 27).

Por meio do universo ficcional, a criança adquire um conhecimento-chave ao relacionar o mundo das narrativas com o real, se sensibilizando com o outro e imaginando um conjunto de valores que estão além da mera aceitação do diferente, mas que permitem aprender a acolher essas diferenças como algo positivo e desejável. É fundamental, assim, oferecer à criança textos que apontem para discussões sobre o acolhimento da diversidade. O universo ficcional pode indicar estratégias sobre como obter compreensão e como compreender o pensamento do outro. Essa relação de cooperação contribui para a formação de indivíduos que coordenam sua interação social, com base na igualdade, na equidade, na responsabilidade, resultando em práticas de solidariedade e de reciprocidade.

A discussão que segue tem como foco empreender um percurso de reflexão que aponta para formas mais democráticas de pensar igualdade e diferença, nos espaços sociais, na visão contemporânea, a necessidade de discutir as diferenças e outros pertencimentos. Por fim, refletimos sobre como métodos educativos, a partir da literatura, representam uma oportunidade para discutir e problematizar questões de alteridade, diferença e interculturalidade, visando promover práticas sociais baseadas na aceitação e no diálogo. Para isso, entender a amplitude de implicações inscritas no texto literário é imprescindível e antecede a prática docente.

2.1 Tensões entre igualdade e direitos humanos

A temática de igualdade e dos direitos humanos ocupa uma posição central nas discussões e debates da atualidade. O reconhecimento de diferentes grupos culturais, a superação das desigualdades e maior acesso às oportunidades, são problemáticas que devem ser consideradas sob novos olhares. Candau (2008) afirma que os direitos humanos são uma construção da modernidade, carregados com os processos de afirmações e valores, influenciados pela globalização e em crise neste contexto de novas mentalidades:

Vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultural. E, no entanto, para muitos autores essa construção está em crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam - por mais ambíguo que este termo seja - pós-modernidade (CANDAU, 2008, p. 46).

Países em desenvolvimento são afetados pela globalização, não somente pela circulação de mercadorias, mas também pelos bens de consumo culturais, que não estão sendo contemplados de maneira igualitária. Ideias hegemônicas de uma civilização universal devem ser questionadas. Walter Mignolo (1995, p. 27) expõe que a noção de globalização de estados interdependentes não pode ser vista como “supercobertores ou nuvens gigantes que cobrem e homogeneizam o mundo”, e que as relações de poder e domínio são responsáveis pelos “estados interdependentes não estarem todos no mesmo nível”. Ainda segundo o autor,

Enquanto os valores do mercado dominarem, haverá pouca esperança de se crer que a rede global de interdependência permitirá processos de civilização dos quais o planeta inteiro participará; se as comunidades do planeta participarem, será na consolidação de valores ocidentais e não na sua transformação (MIGNOLO, 1995, p. 28).

Essa tensão presente nos debates públicos e nas relações internacionais sobre igualdade e diferença ocorre no bojo da afirmação de igualdade, liberdade e fraternidade, pregada pelo Iluminismo. Na visão pós-moderna, novas formas de pensar vêm sendo construídas, na medida em que concebem os espaços sociais a partir desse legado. Tais formas são baseadas em configurações mais democráticas, com foco não na igualdade, mas sim, nas diferenças.

O direito à diferença, hoje, assume importância especial, sendo um discurso relevante para problematizar as violações das questões do universal e do particular e da relação entre indivisibilidade e exigibilidade. Candau (2008 p. 47) aponta que “vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos, tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia”. A exigibilidade desses direitos nos campos sociais, infelizmente, se encontra longe do desejado, gerando descrédito e indiferença.

Citando as perspectivas do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, Candau (2008) evidencia que os direitos humanos deveriam ser ressignificados e reconceitualizados como interculturais, uma vez que todas as culturas são relativas, não absolutas e completas. O diálogo intercultural entre as ideias deve ser proposto, pois todas as culturas têm concepções baseadas na dignidade humana: “Temos de ter sensibilidade para descobrir em cada universo sociocultural essa ideia de dignidade humana que traduzimos como direitos humanos” (CANDAU, 2008, p. 48). Outro ponto relevante citado pela autora é a necessidade de interação entre as culturas, dada sua incompletude para compreender a dignidade humana. Não há uma cultura única e verdadeira que dê conta do humano, já que nenhuma cultura é monolítica. A mesma cultura pode ter versões mais rígidas, fechadas e mais abertas. Nenhum

grupo cultural é homogêneo, padronizado, razão pela qual é importante identificar e potencializar as versões mais amplas e abertas que favoreçam a interação e o diálogo entre elas.

A problematização da dignidade é o ponto mais relevante nessas premissas, pois todas as culturas têm sua forma de pensar a dignidade e a busca de identificação individual é configurada a partir do modo como nos sentimos dignos da vida. Como discutido, há diferentes concepções para compreender a interação humana, em diferentes momentos e realidades e em diferentes partes do mundo. Nessa perspectiva, não há uma cultura única, pura, absoluta, toda cultura está em movimento e transformação. Nesse horizonte, é preciso vislumbrar e imaginar a dignidade do outro, pensar na igualdade de direitos, acolhendo ideias de ressignificação que levam a transformações dos espaços sociais.

Antonio Candido (2004, p. 172) evidencia que a base para os direitos humanos está em incluir o semelhante no mesmo repertório de bens reivindicado a si, ou seja, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Isso certamente exige um esforço de autoeducação. Embora muitos concordem que o próximo tem direito a bens fundamentais, como alimento, moradia e instrução, há outros bens que acreditam ser menos relevantes: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhe passe pela cabeça” (CANDIDO, 2004, p. 172).

Segundo o autor supracitado, a divisão da sociedade em classes tem permitido fixar em cada época e cultura critérios para distinguir bens compreensíveis, entendidos como coisas supérfluas, e bens incompreensíveis, aquilo que é indispensável para sobrevivência. O que ocorre, porém, é que muitos têm sido educados a se convencer de que o que é essencial para uma camada social não o é para outra. Seria como acreditar que algumas pessoas são mais merecedoras dos direitos humanos que outras. Problema este que precisa ser abordado não só do ponto de vista individual, como do coletivo:

Do ponto de vista individual, é importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que, portanto não se trata de exercer caridade), assim como as minorias tem direito à igualdade de tratamento. Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver (CANDIDO, 2004, p. 173).

Outro fator importante que Candido reforça é que os bens incompreensíveis vão muito além daquilo que propicia a sobrevivência física. A arte literária, por ser uma necessidade profunda dos seres humanos, não pode ser negligenciada. Envolvendo todas as criações

ficcionais e poéticas, a literatura, em todos os níveis sociais e culturais, é indispensável para a integridade do homem. Isso posto, a literatura é identificada como um direito universal, pelo fato de que o homem não pode viver sem ela. É um bem indispensável para a humanização, trazendo equilíbrio social, indicando ao homem a sua humanidade.

Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável desse universo, independentemente da nossa vontade. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Para compreender a relação entre direitos humanos e literatura é necessário levar em conta o pressuposto dos direitos humanos, ou seja, reconhecer que aquilo que é indispensável para nós o é também para o próximo. A literatura, em particular, “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180). Textos literários nos convidam a refletir sobre as diferenças e imaginar a dignidade alheia. Quando personagens se posicionam no confronto com a diversidade isso leva à reflexão e à sensibilização de nossos comportamentos da realidade, suscitando, no melhor dos casos, a desestabilização de visões demasiado rígidas, o que, por sua vez, cria rupturas para vislumbrar outras formas de conceber a dignidade. No bojo desse movimento, podem surgir, também, novas formas de compreender valores, a partir da interação com outras culturas apresentadas pelos textos ficcionais. Respeitar os direitos humanos e de outros seres que compartilham os espaços de trânsito é um valor em si muitas vezes abordado pela literatura infantil, ao representar diferentes formas de interação com o outro, sensibilizando para sua presença.

2.2 Diversidade e diferença nos percursos de formação

Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz (2011) enfatizam que diferença e diversidade vêm sendo discutidas de forma distinta, ainda que seu uso indiscriminado cause mais problemas do que soluções. Imaginar que iremos alcançar uma sociedade baseada no ideário de liberdade, igualdade e fraternidade é utopia, porém, é fundamental investir e realizar reflexões sobre como interagimos e vivemos em espaços compartilhados da vida. O convívio tolerante e a aceitação do diferente precisam ser identificados, discutidos e reforçados.

Nesse contexto, é importante não cair na armadilha da homogeneização ou de discursos maniqueístas que não são suficientes para explicar o confronto com a diversidade e a diferença. Aceitar a diferença exige um esforço cognitivo e afetivo substancial. Como estamos na era do individualismo, existe o risco de potencializar a própria imagem do si, negando ou invisibilizando o outro. Muitas vezes a suposta tolerância e a abertura ao diferente podem ser mais um elemento para a produção imagética e não para o encontro com a diferença e a diversidade.

No modelo de assimilação, a premissa é que tudo se adapta, produzindo um esforço de apagar a diferença e fazer internalizar a cultura dominante. Conforme Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), isso pode gerar conflitos:

A despeito das especificidades que resultaram na emergência de conflitos ou das diferenças teóricas de análise desse processo, é importante ressaltar que a ineficácia do modelo de assimilação cultural bem como o acesso diferenciado aos recursos materiais, sociais, simbólicos e o reconhecimento de uma identidade cultural, são constatações e reivindicações comuns nos diferentes contextos em que o debate sobre diversidade emergiu (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 87).

Analisar como os textos literários problematizam a ampliação e distribuição dos recursos materiais, as dinâmicas sociais de inclusão/exclusão e pertencimento, as diferentes malhas simbólicas que atravessam os espaços culturais é essencial para identificar e compreender a realidade social. A literatura, a partir do universo diegético, pode ser um vetor norteador para problematizar e refletir que espaços da vida são desejados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) trazem a temática da pluralidade cultural como temas transversais, visando à inclusão no âmbito escolar; à representação de etnias, raça e gênero, de indivíduos com necessidades especiais e das culturas infantis e da terceira idade, vislumbrando um futuro de valorização dos diferentes agrupamentos. “Segundo o documento ensino da cultura em sua pluralidade deve atuar em três frentes: conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate a exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 90).

Na prática pedagógica, salvo algumas exceções, ainda persiste a ideia de que a escola deva ser universalizada, impondo saberes de um sujeito epistêmico único, tendo parâmetros igualmente únicos para medir o conhecimento e a aprendizagem, com formas de avaliar que classificam o outro como repetente, incapaz, inferior e incivilizado. O mais agravante é a ênfase de uniformização ou o apagamento de culturas, transmitindo valores únicos universais, que priorizam os padrões com raiz eurocêntrica, indiferentes às origens étnicas e culturais de

alunos. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) propõem quatro iniciações ou pontos de partida para problematizar as questões de diferença: a importância dos códigos de linguagem; a antecipação aos múltiplos dispositivos de poder; os impactos da tecnologia capitalista; e a heteronormatividade.

Primeiro, reforça-se a importância dos códigos da linguagem, pois o modo como se utiliza a língua e o que se faz com ela se inserem em diferentes formas de construção de narrativas do mundo; muitas vezes, a língua “[...] nos obriga a dizer certas coisas, a ocupar certos lugares, posições homem-mulher, mestre-aluno, branco-negro, direita-esquerda”; (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 95). O segundo fator é a antecipação aos múltiplos dispositivos de poder, não sendo possível espaço que não seja traçado por poder: “As crianças logo aprendem a obediência às hierarquias, à autoridade e a todos os dispositivos de assujeitamento” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 95), dessa forma, em especial, as crianças estão submetidas ou dependem de autorizações para realizarem tarefas simples, como ir ao banheiro.

A terceira diz respeito à tecnologia capitalista, isto é, o modo como as diferentes narrativas midiáticas criam simulações e impactam concretamente nas formas de pensar identidade. “A educação televisual modela o imaginário, injeta atitudes ideais, impõe toda uma micropolítica das relações entre homens e mulheres, entre as raças” (GUATTARI, 1985, p. 53 *apud* ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 95). O quarto é a heteronormatividade, em que uma estética corporal dominante é aceitável, ensinada e reproduzida, silenciando os diversos modos de pensar, conceber e reproduzir a pessoa e a sexualidade. Os aspectos elencados pelas autoras apontam para a necessidade de fugir do pensamento homogeneizador, resistir e ampliar os sentidos e se abrir para outras vozes.

Vários movimentos de identidades e culturas reconhecem na tolerância a solução para a convivência com a diversidade, porém, como sustentam Abramowicz; Rodrigues e Cruz, (2011, p. 91), “pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico”. Sendo assim, a tolerância, embora desejável, mantém um conjunto de desafios que não favorece a resolução de conflitos. Nesse sentido, é necessário primeiro desconstruir as visões de mundo que engendram práticas superficiais da tolerância, para, num próximo, passo acolher e conviver com esse universo das diferenças. É necessário explicar como essas diferenças culturais são produzidas e reproduzidas, problematizar com questionamentos que incitem a outro ponto de vista. Como apontam as autoras, “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga,

mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96).

Nesse contexto, a literatura é fundamental para treinar o olhar para diferentes formas de pensar e vislumbrar o outro, mas também para refletir sobre dinâmicas da tolerância. O texto literário, com suas narrativas e poesias, podem ser o ponto de partida para se enxergar maneiras de imaginar o encontro com o outro, de compartilhar e acolher a diferença, convidando a problematizar e não homogeneizar. Confrontar sua realidade pessoal em diálogo com as redes de produção de sentidos é essencial para reconhecer o outro em sua diferença e alteridade, fatores que começam a somar em nossa consciência individual, havendo a produção de presença e percepção do outro. Essas categorias de sensibilização podem igualmente impactar no modo como tolerância acaba sendo concretizada nas ações cotidianas.

A literatura encena constantemente valores na forma como fundamenta as ações e comportamento dos personagens, convidando a questionar nosso espaço de convívio social, buscando novos paradigmas, com novas perspectivas epistemológicas, necessárias para compreender as relações interculturais. Reinaldo Matias Fleuri (2003) afirma que:

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural (FLEURI, 2003, p. 16, grifo do autor).

Sensibilizar para a alteridade é de suma importância, o que significa neutralizar a concepção de que há um ponto de vista único e correto, pelo contrário é preciso acolher as diferenças, se colocando diante de experiências distintas, de modo que a sua dignidade seja confrontada com a dignidade do outro. Esse esforço de perceber ou imaginar como a dignidade do outro funciona, de identificar os parâmetros que o outro adota para concretizar sua dignidade, exige desacelerar processos de imposição de sentido.

Quando a criança interage com seus pares e vivencia situações que propiciam a troca de experiências, informações, interpretações e olhares diferentes, essa visão heterônima desaparece e, mesmo com divergências, podem ocorrer o diálogo e o respeito mútuo. George Herbert Mead (2010) aponta para a capacidade da criança de desenvolver seu si, assumindo a posição do outro:

Naturalmente, existe certo conjunto de reações comuns que pertencem a todos, que não são diferenciadas no aspecto social, mas que se expressam em direitos, uniformidades, métodos comuns de ação que caracterizam os membros de diferentes comunidades, maneiras de falar e assim por diante. Distingue-se de todas essas a

identidade compatível com a diferença das funções sociais dos indivíduos, ilustrada pela capacidade que o indivíduo tem de assumir a parte dos outros a quem está afetando: o guerreiro se coloca na posição daqueles contra quem está investindo; o professor se coloca na posição da criança que se comprometeu a instruir. (MEAD, 2010, p. 347).

Sendo assim, o si da criança é uma ação reflexiva, acontece quando ela adota a postura do outro. Isso também ocorre no ato da leitura de contos infantis, possibilitando à criança se colocar no lugar dos personagens e observar como as ações têm impacto nos sentimentos dos outros. Assim, “Seus interesses passam da história, do conto de fada, do relato folclórico, para os relatos conectados nos quais pode manter viva uma identidade empática com o herói ou a heroína, no desenrolar dos acontecimentos.” (MEAD, 2010, p. 391).

Habilidades de comunicação, empatia, reconhecer a dignidade do outro e se posicionar diante da diferença, da alteridade e do desconforto, não é algo inato, representando muito mais uma estratégia civilizacional a ser adquirida no processo de socialização. Logo, a escola e os textos literários podem contribuir para a formação desse conhecimento-chave, ao problematizar como funciona a dignidade de personagens, sensibilizando para a convivência com a diferença, imaginando a concretização existencial e acolhendo, de forma solidária, essas diferenças. Como exposto pelo RCNEI:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. (BRASIL, 1998, p. 41).

A literatura pode sensibilizar para a ampliação da visão de mundo e perceber as relações interculturais, dado que ao se deparar com situações em que os conceitos socialmente construídos de raça, etnia e gênero são usados para marginalizar o outro, percursos de leituras podem sensibilizar para o fato de que tanto o si como o outro possuem os mesmos direitos. Tzvetan Todorov (2009, p. 92) aponta que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.”.

O apagamento de determinada cultura e a imposição de uma verdade única para pensar a produção de conhecimento precisam ser questionados. A literatura oferece subsídio para expor formas de dominação e de apagamento de vozes. Não há um contexto monocêntrico, pensar na intercultura é pensar em diferentes perspectivas, não só em práticas educacionais, como também literárias: “Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos

sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.” (FLEURI, 2003, p. 31).

A prática educativa a partir da literatura oferece instrumentos e oportunidades para discutir e problematizar questões de alteridade, diferenças e interculturalidade, através dos textos literários. Pela forma como são encenadas as narrativas, a criança pode ser sensibilizada para a importância do respeito à diversidade, como também para práticas sociais baseadas na aceitação e no diálogo, evitando a discriminação e a exclusão. Para Ramos (2009, p. 26), “A educação para formar os cidadãos do século XXI deverá promover o conhecimento e respeito da diversidade cultural, o acesso na equidade, a aprendizagem ao longo da vida, a solidariedade nacional e internacional”.

A partir dessa linha de reflexão, observa-se a necessidade de questionar os sistemas de representação e sua forma de dominação. O espaço escolar é fundamental para essa análise, uma vez que “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p. 92).

Zilberman (2003, p. 28) assevera que “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.” O mundo das narrativas pode ser um instrumento para apresentar e questionar de maneira crítica o outro e as práticas de significação que o acompanham, seja ele outro gênero, outra cor, outro corpo ou outra raça. A questão do outro e da diferença deve estar presente nos livros e nos currículos pedagógicos para ser discutido e problematizado. Antônio Candido (2004) ressalta o poder de manifestação da literatura:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que, considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Silva (2014) expõe estratégias pedagógicas possíveis para contemplar a diversidade. A primeira envolve “estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada diversidade cultural” (SILVA, 2014, p. 97). Ou seja, proporcionar oportunidades para as crianças entrarem em contato com os diferentes grupos culturais. A segunda, conhecida como terapêutica, esclarece que “a diversidade é ‘natural’ e boa, mas atribui a

rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos” (SILVA, 2014, p. 98, grifo do autor), focando na incapacidade de conviver com as diferentes atitudes psicológicas inapropriadas com sentimentos de discriminação, exclusão e preconceitos, e sugerindo dinâmicas de grupo como oportunidades de se trabalhar essa estratégia. A última e mais importante consiste em tratar a identidade e a diferença como questão política que merece ser discutida e explicada, suscitando o entendimento de sua produção e das formas de representações. Para Silva (2014, p. 99), “nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção”.

Uma tarefa central para esse horizonte de discussão é selecionar os textos que se deseja oferecer ao público infantil, oferecendo narrativas que contemplam uma grande variedade de experiências socioculturais. Como reforça Machado (2002, p. 100), “... Ler bem é ficar mais tolerante e mais humilde, aceitar a diversidade, dispor-se a tolerar a diferença e a divergência”. O caminho para alcançar esse objetivo passa por um processo de identificação de textos adequados que se inscrevem nesse conjunto de inquietações. Assim, ao lado da análise literária com foco na complexidade do sentido, a escolha dos livros tem um lugar de destaque nessa tarefa, pois é o *corpus* de textos literários que define o horizonte de pensamento e a riqueza das ideias que podem suscitar confrontos e desencadear reflexões.

2.3 Importância dos valores e literatura

O interesse de sensibilização para a diversidade identitária no convívio social contemporâneo passa por um processo de problematização dos valores adotados nas diferentes atitudes frente às diferenças sociais. Verifica-se, hoje, uma tendência do desenvolvimento intelectual que prioriza o conhecimento de ciências, de tecnologias e de habilidades físicas das crianças, deixando de lado a educação emocional e da formação de valores. Muitos acontecimentos vêm desafiando as sociedades, entre eles, a violência, a corrupção, o desprezo pelo meio ambiente e pelo ser humano. Esse cenário complexo das sociedades contemporâneas justifica a necessidade de reflexões e discussões sobre valores e princípios éticos. Não é uma demanda simples, começando pelo escopo semântico de cada um desses valores e se estendendo, igualmente, à questão de sua hierarquização.

Não há dúvidas, os valores humanos têm constituído uma das maiores preocupações de educadores, pais, psicólogos ou ambientalistas. Contudo, não é uma tarefa simples fornecer respostas, diante da complexidade que caracteriza o convívio social. Nesse sentido, textos

literários não têm a função de dar respostas, mas sim de problematizar e questionar dimensões do convívio social, a fim de desencadear discussões e reflexões. Ao imaginar dimensões de valores, na esfera ficcional, a literatura fornece impulsos para refletir sobre questões importantes do convívio social na contemporaneidade.

Autores das ciências humanas e sociais têm visões diferentes para definir como se dá a formação dos valores. Segundo Maria Waleska Camboim Lopes Andrade (2006, p. 19), alguns antropólogos compreendem valores como “expressões de uma cultura, o que permite distingui-las umas das outras”, enquanto para alguns sociólogos “os valores humanos estão relacionados às ações humanas ou às interações sociais.” Já Milton Rokeach (1973), na psicologia social, “conceitua os valores como crenças superiores, estados finais da existência ou comportamentos desejáveis”.

A verdade é que os valores estão presentes não só na vida dos indivíduos como também de uma sociedade, sendo escolhidos de forma consciente ou até inconscientemente. Na infância, ações valorativas podem contribuir para a integração e para o aprendizado, pois, observando o outro e suas próprias ações, a pessoa pode identificar e mudar sua visão de mundo ao pensar no comportamento individual e coletivo.

Pode-se imaginar os valores como estruturas mentais organizadas que dependem de funções cognitivas e afetivas, influenciadas, em grande parte, por uma coletividade. Conforme a criança cresce e interage, a socialização passa de interna para externa, ou seja, ela deixa de ser centrada nela mesma e começa a se submeter às normas de universalidade e de reciprocidade. Mead (2010, p. 176), descrevendo o *self* como um processo dependente de interação e atividades sociais, salienta que “à medida que a criança de fato assume a atitude de outrem e permite que essa atitude alheia determine o que irá fazer com referência a um objetivo comum, ela está em vias de se tornar um membro orgânico da sociedade”.

No processo de socialização, os valores vão sendo incorporados às habilidades mentais e, mesmo em conflito, a criança poderá deixar seu ponto de vista e incluir a perspectiva do outro. Mead evidencia que existe um processo dinâmico no contato das pessoas. O início de uma ação serve de estímulo para a reação do outro, e essa reação, no que lhe concerne, serve de estímulo para que o agente da ação se adapte durante o percurso. A criança bem pequena usa as brincadeiras de faz de conta, fingindo ser os pais, os professores, os médicos etc., para assumir o papel do outro. “Quando uma criança de fato assume um papel, ela tem em si os estímulos que despertam aquela resposta particular ou aquele grupo de resposta” (MEAD, 2010, p. 167). Se a brincadeira envolver um grupo de crianças, então, segundo o autor, “a criança que assume um papel deve estar pronta para assumir o papel de qualquer outra criança

do grupo” (MEAD, 2010, p. 168). Sendo assim, a criança faz uso da imaginação para assumir o papel do outro e, com isso, passa a perceber o que se evoca do outro e de outros grupos sociais.

Um dos principais nomes que versou sobre os valores foi Milton Rokeach. Suas contribuições foram significativas no entendimento sobre a função e concepção de valores. Considerado como o pai do tema pela Psicologia Social, “este autor semeou a base dos elementos principais que fundamentam as teorias dos valores, como as questões de medição, conteúdo e estrutura” (MEDEIROS, 2011, p. 56). Ele desenvolveu um programa de pesquisa e criou a escala de valores², um instrumento capaz de classificar os valores dos indivíduos em diferentes tipos. Há 36 valores na escala de Rokeach, sendo 18 terminais (*personais e sociais*) e 18 instrumentais (*de competência e morais*), organizados conforme o grau de importância que cada indivíduo atribui a esses princípios valorativos.

Os valores norteiam as ações de uma pessoa, refletindo em seu comportamento, como uma bússola que orienta suas escolhas e decisões. Para ele, os valores são adquiridos na fase de socialização do indivíduo. Os valores, na concepção de Rokeach (1981), se unificam e se organizam de forma hierárquica, ordenados de acordo com sua importância em relação aos demais valores dentro de cada escala, podendo sofrer alterações devido às vivências em diferentes contextos culturais, pessoais e sociais, podendo, ainda, ser produto de aprendizagem ou manipulações.

A história da educação mostra que sempre houve preocupações com a formação de valores nas práticas pedagógicas. No Brasil, desde o início do período republicano, a educação moral da população já era discutida, fazendo parte do currículo obrigatório das escolas como disciplina, sob a denominação de “Educação Moral e Cívica”. Desde cedo, as crianças já teriam a personalidade formada de acordo com padrões dominantes, por meio de uma visão autoritária: “Ensinar o quanto antes o que é justo, certo, digno, etc., é muito importante do ponto de vista da reprodução da sociedade” (MESQUITA, 2018, p. 144). Somente em 1993 a disciplina EMC foi revogada, sendo substituída pelos PCN, trazendo, entre os temas transversais, a Ética, baseada em uma visão mais democrática e construtivista, incentivando o respeito multilateral e a autonomia.

Muitos programas vêm sendo criados com objetivo de direcionar os indivíduos para a resolução de conflitos, orientando, inclusive, sobre como lidar com sentimentos negativos,

² A classificação de valores, criada pelo psicólogo social Milton Rokeach, organiza os valores conforme o grau de importância do indivíduo, transformando-se em princípios norteadores. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6877/1/arquivo%20total.pdf>

problemas comportamentais, e ainda, como controlar impulsos. Como descreve Afonso Mancuso Mesquita (2018, p. 145), “O aumento dos índices de suicídio, criminalidade, abusos de drogas são tomados como sintomas de doenças sociais e devem ser trabalhados efetivamente com medidas preventivas como a educação emocional, de forma que as pessoas desenvolvam a inteligência emocional”.

Atualmente, a educação emocional vem se mostrando como forte tendência educacional. No Brasil, o Instituto Ayrton Senna tem se destacado por oferecer educação das Competências Socioemocionais - CSE para superar desafios e alcançar êxito na vida. Desde 1997, o Instituto oferece a educação das CSE, mas só em 2011 houve avanços para torná-la parte das políticas públicas. Recentemente, as competências socioemocionais foram, de fato, incorporadas às políticas educacionais: “Em 2014 o CEE/RJ assume para si a tarefa de implementar a avaliação de CSE e em 2017 a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a incorpora desde a educação infantil até o ensino médio” (MESQUITA, 2018, p. 149).

Sem dúvida, para a formação de valores, a educação é de suma importância, porém, a educação moral não pode ser repressiva ou impositiva, deve ser libertadora e emancipatória. É preciso repensar o conteúdo valorativo, considerando a visão de mundo da sociedade que irá sustentar esses valores.

A literatura, por encenar ações do cotidiano, também é fundamental para vislumbrar princípios valorativos. No entanto, de forma alguma os textos literários devem exercer uma função prescritiva, com ensinamentos ou lição de moral. Em seu ensaio “A literatura e a formação do homem”, de 1972, Candido evidenciou que as narrativas dispõem, em si, de uma força emancipatória, que pode sim, educar, mas jamais deve ser um manual de boa conduta.

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, - pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir (CANDIDO, 2002, p. 84).

Assim, o texto literário emancipa quando o leitor/ouvinte exerce seu papel ativo ao emitir interpretações e reflexões dos conflitos ou situações presentes nas narrativas com liberdade. O caráter formador que a literatura infantil possui é diferente do caráter educativo que muitos desejam que ela tenha. Zilberman (2003) aponta que se a literatura apresentar apenas normas de comportamentos, então ela estaria tendo compromisso pedagógico, se convertendo, apenas, em objeto de exemplaridade, privando a criança da oportunidade de emitir interpretações e questionamentos, além do que reduziria seu valor artístico.

Ao contrário das outras modalidades artísticas, que se defrontam com um horizonte solidificado, a literatura infantil possui um tipo de leitor que carece de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado. Por isso ela é necessariamente formadora, mas não educativa no sentido escolar do termo; e cabe-lhe uma formação especial que, antes de tudo, interrogue a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela. Nessa medida, o gênero pode exercer o propósito de ruptura e renovação característico da arte literária, evitando que a operação de leitura transforme seu beneficiário num observador passivo dos produtos triviais da indústria cultural (ZILBERMAN, 2003, p. 132).

Dessa forma se o texto tiver somente a intenção moralizante, exibindo ensinamentos, considerados úteis aos propósitos sociais, ele se configurará em um texto utilitário, como um manual de instrução com caráter pedagógico, fugindo, assim, de seu real objetivo, que é o literário, privilegiando o artístico ou estético. Não é tarefa fácil definir um texto como utilitário ou não, dado que o texto esteticamente elaborado também pode ter caráter educativo e gerar discussões. O professor Aroldo José Abreu Pinto (2008) aponta algumas características dos textos ficcionais pautados pelo utilitarismo:

Não possui uma dinâmica dramática intrínseca; – obedece a razões externas à configuração estética; – apresenta-se fechado, com a transmissão de certezas e alinhamentos rígidos de mundo; – o narrador assume a postura de um mau professor, aquele que considera o aluno vazio; – cabe ao leitor a posição de ouvinte; – procura ser “eficaz” e agir diretamente sobre o leitor; – apresenta, não raras vezes, uma visão maniqueísta da realidade (PINTO, 2008, p. 05, grifo do autor).

No Brasil, Perrotti (1986, p. 64) aponta Monteiro Lobato como precursor de uma literatura desvencilhada dos moldes utilitários para uma literatura estética. Em Lobato, reflete o autor, “destacam-se elementos de construção que conduzem à superação do pragmatismo, resultando o todo em momentos de gratuidade para o leitor”. Após esse marco, começam a aparecer narrativas assumindo o compromisso com a arte, isso porque o leitor deve ser ativo e livre para interpretar e capaz de produzir sentidos.

Para Zilberman (2003, p. 26), “a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando, apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores”. As narrativas assumem seu caráter de arte, portanto, quando apreciadas como fim em si mesmas, libertas de imposições e manipulações, somente assim cumprem seu caráter formador. Nesse sentido, segundo afirma Pinto (2009, p. 04), a literatura “humaniza porque nos faz viver as sensações ali sugeridas e não porque este ou aquele autor ou este ou aquele educador propositadamente apontou essas questões e usou isso como forma de inculcar ensinamentos.”.

A literatura que visa à estética desvela novos horizontes ao leitor, sem formalismo e regras de aprendizagem. O leitor crítico deve ser livre para fazer inferências ou interpretações. Com isso, as narrativas não devem ser usadas apenas como manual de instrução, visto que seus efeitos são imprevisíveis, já que ela possibilita viver outras experiências, imaginar, fantasiar e elaborar a personalidade. Perrotti (1986, p. 124) destaca que, “todavia, como se trata de literatura e não de pedagogia, o ensinamento não deve aparecer no texto de forma explícita demais”.

Certamente, a literatura pode sensibilizar para a diversidade e contribuir para formar a personalidade da criança. Candido (2002) não nega que a literatura exerce uma função formativa e que educa, porém, não com caráter estritamente pedagógico. Sua função seria primeiramente vincular fantasia e diversão e não educar segundo determinados padrões:

A sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o verdadeiro, o bom, o belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 2002, p. 84).

Face ao exposto, compreende-se que a literatura é humanizadora, no sentido de que estimula o exercício da mente, despertando a criatividade da criança. A função da literatura não é prescritiva, apontando valores corretos e únicos a serem aceitos nas narrativas. O que se pretende com essa pesquisa é discorrer sobre o potencial que as narrativas literárias infantis podem exercer para desencadear reflexões e questionamentos, de fazer pensar e até de imaginar ações com base em valores que acolhem, visando à boa convivência social.

O universo ficcional, com suas técnicas de comunicação, é uma ferramenta importante que expõe saberes que podem influenciar o comportamento do indivíduo no contexto social. Candido argumenta que (2019, p. 42), “Tanto quanto os valores, as técnicas de comunicação de que a sociedade dispõe influem na obra, sobretudo na forma, e, através dela, nas suas possibilidades de atuação no meio.” Partindo dessa premissa, os capítulos que seguem apresentam as obras infantis analisadas neste estudo que podem suscitar reflexões e questionamentos sobre o potencial da literatura na formação de valores na infância.

3 CONVÍVIO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL

O objetivo desta seção é examinar como a diversidade étnico-cultural está presente na sociedade e como ela está representada na literatura infantil. Discute-se como o universo diegético pode ser um ponto de partida para refletir sobre a convivência da diversidade e imaginar valores que podem contribuir para relações pacíficas, propondo alternativas para a solução de conflitos e fim das desigualdades. Para abordar o tema, são revisitados teóricos como Abramovich (1997), Guimarães (2012), Silveira *et al.* (2012), Silva (2014), entre outros, que dissertam sobre a diversidade cultural e étnica, entrelaçando suas ponderações com a discussão sobre valores e seu papel para uma convivência menos hostilizante em sociedade.

Na atualidade, questões da diversidade cultural e étnica têm ganhado cada vez mais força e estão no centro das discussões e preocupações de muitos estados e organismos internacionais. Vive-se um contexto em que configurações sociais aparentemente homogêneas têm sido transformadas em espaços coabitados por indivíduos com origens e características múltiplas. Esse convívio de diferentes costumes, crenças, raças e etnias, geram, frequentemente, conflitos, intolerância, exclusão e até mesmo perseguição. Nesse cenário, é natural que a literatura reverbera essas questões, apresentando no meio estético-literário problematizações que reflitam sobre esses espaços.

O conceito de raça pode ser compreendido como uma construção social e histórica, a partir de signos pertencentes a um grupo que se reconhece pelos traços físicos, como a cor da pele e o formato dos cabelos. A etnia, por sua vez, compreende indivíduos que se caracterizam como pertencentes a determinado grupo por fatores culturais, como a língua, a religião, a afiliação tribal e outras tradições. A cultura, por fim, como envolve leis, normas e comportamentos transmitidos a um grupo, tem características de herança, ou seja, os valores são transmitidos pelos ancestrais e seguidos pelos indivíduos pertencentes àquele grupo.

O esforço para explicar a diversidade cultural, racial e étnica não é algo novo, e está, na maioria das vezes, ligado ao desejo de classificação ou hierarquização, seja por características físicas, manifestações culturais ou por valores morais. Uma estratégia central usada para classificar indivíduos é o estereótipo, pautado pela cor da pele ou pelo formato dos cabelos. Para o professor Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2012, p. 42), “classificá-lo numa categoria de cor equivale a incluí-lo em grupos que partilham certas características imaginadas – físicas, psicológicas e morais”. O processo de classificação não raramente é legitimado com os mecanismos da naturalização, em especial, para definir o grupo racial dos indivíduos. Para que isso tenha êxito, é preciso elidir a gênese cultural de processos classificatórios, com seus movimentos de exclusão.

Não por acaso que o termo raça é bastante usado para representar a realidade social e para se referir à diversidade humana. Como mostra Guimarães (2012, p. 17), François Bernier, em um artigo publicado em 1984 no *Journal des Savants*, em Paris, se utiliza da palavra raça para designar a divisão da sociedade, ao invés de apenas aspectos geográficos, propondo, com isso, um crivo que organiza a percepção da realidade. Durante o processo histórico, o que se percebe é que as classificações em raças resultaram em hierarquização dos indivíduos nos sistemas sociais. Tal classificação serve de estratégia para operacionalizar o princípio da discriminação.

No mesmo movimento discursivo, essa classificação foi constituindo a população branca como dominante e superior, estabelecendo um arsenal discursivo de legitimações. Para o antropólogo Kabengele Munanga (2003), a visão soberana do Ocidente envolvia mais do que as características físicas. A estratégia discursiva de valorização de um grupo em detrimento do outro não gera somente hostilidade e violência, ela legitima, sobretudo, marginalização e exclusão, produzindo, no caso brasileiro, relações tensas entre brancos, negros e indígenas. O termo raça se fundamenta, portanto, em construções culturais com implicações hierarquizantes e inferiorizantes. Silva (1999) pontua que o termo raça vai além de aspectos biológicos, estando ligado ao meio social, em constante transformação.

O fato de que o termo raça não tenha nenhum referente físico, biológico, real, não o torna menos real em termos culturais e sociais. Por outro lado, na teoria social contemporânea, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, raça e etnia tampouco podem ser considerados como construtos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos. Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação (SILVA, 1999, p. 101).

Logo, a transformação do escopo semântico do termo está relacionada ao modo como o lexema é utilizado nos diferentes contextos, produzindo relações semânticas complexas que vão definindo os matizes do sentido. Nesse bojo, classificar os indivíduos pela cor da pele ou pelo cabelo não são informações neutras, uma vez que, dependendo da cor, a pessoa recebe tratamentos e funções sociais diferentes. As dimensões semânticas são percebidas quando inseridas em diferentes espaços geográficos, revelando como o preto ou o branco são vistos de forma diferente, servindo para classificar e dividir a sociedade. Em sua exposição sobre as questões das diferenças, Silveira *et al.* (2012) afirma:

As diferenças não são marcas nem essenciais nem naturais dos sujeitos, e, sim, efeitos de certas formas de representar a materialidade, de “vê-la”, e de determinadas maneiras de ordenar e produzir hierarquias sociais. Neste sentido, identidade e diferenças são criaturas 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, identidade, não é) (SILVEIRA *et al.*, 2012a, p. 21, grifo dos autores).

Fica evidente que a linguagem e a representação são vetores essenciais que marcam a identidade e a diferença, construídas na interação com o outro e em constante transformação. Os humanos são diversos não só na maneira de perceber o mundo, mas também na forma de se comportarem diante dele. Central na citação de Silveira *et al.* (2012) é a constatação de que a socialização individual provê o sujeito com instrumentos de apropriação de realidade e de organização dos conhecimentos. Um esforço imprescindível, portanto, é problematizar esses instrumentos culturais, dentre os quais a língua e seus usos têm um lugar de destaque. Não há dúvidas, aceitar as diversas formas de manifestações culturais e sociais é fundamental para uma sociedade justa e democrática. Para que isso ocorra, contudo, a língua como condicionadora de visões de mundo precisa ser alvo de revisão. Na medida em que textos literários desautomatizam o uso da língua, eles se inserem nessa prática do questionamento.

A língua e, com ela, a cultura, estão presentes em todos os aspectos da vida social, podendo incluir as crenças, a moral, a arte, os valores e outros hábitos adquiridos pelo indivíduo como membro de um grupo social, cujas normas implícitas indicam a seus integrantes como se comportar diante de certas situações. O conceito de etnia, de acordo com Munanga (2003), está ligado ao sociocultural, histórico e psicológico, ou seja, um grupo étnico compartilha valores e manifestações culturais, com sentimento de pertencimento. O autor afirma que “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.” Ao fazer parte de um grupo étnico, o indivíduo sente, se enxerga, se posiciona e se define como pertencente àquele determinado grupo.

Independentemente da cultura e da etnia, todos têm o direito de coabitar os mesmos espaços, inclusive os pertencentes a minorias. Esse intercâmbio de culturas diferentes é benéfico, permitindo a negociação de várias visões de mundo. A Declaração Mundial de Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (2002) define a diversidade cultural como conjuntos de traços distintos que representam um grupo social.

A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social

e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002, p. 2).

Isso, contudo, demanda instrumentos que permitam instalar essa dinâmica na realidade social, assegurando a existência de sociedades heterogêneas, cada uma com sua singularidade, onde todos têm seus direitos de manifestação respeitados. O trabalho de imaginação ficcional se insere nesse esforço, desbravando caminhos para vislumbrar outras formas de organizar o convívio com a diversidade.

É do contexto social que o indivíduo depreende informações sobre a valoração de comportamentos. Isso implica que, em grande medida, hostilidade, marginalização e desvalorização, por um lado, e valorização e abertura para a diversidade, por outro, resultam de práticas dominantes num espaço sociocultural. O pluralismo cultural, ligado a um contexto democrático e adequado para que haja o intercâmbio de diferentes culturas, com suas práticas criativas, necessita de uma configuração suscetível e sensibilizada para isso. Sabidamente, nenhuma identidade é edificada no isolamento, ao contrário, a identidade é construída e negociada por meio do diálogo com o outro. Para Silva (2014, p. 97), “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. A identidade nacional de um povo já não pode ser pensada nos moldes de uma unidade que anula as diferenças raciais.

Nos últimos anos, tem-se verificado um esforço em elaborar políticas públicas com o objetivo de promover a integração social, criando condições para que as culturas se desenvolvam e interajam abertamente. A Unesco (2002) aponta a Diversidade Cultural como patrimônio comum da humanidade, necessária e que deve ser valorizada:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, p. 3).

A produção editorial direcionada ao público infantil, com temáticas envolvendo a diversidade étnico-cultural, proporciona uma configuração discursiva interessada em valores de convivência tolerante e do respeito. O encontro pacífico da diversidade cultural e racial pode ser encenado por meio dos personagens ficcionais. O vínculo da literatura infantil com os valores inclusivos pode ser fortalecido quando se apresentam configurações valorativas, com base na aceitação, no respeito e no acolhimento das diferenças. Para Silveira *et al.*

(2012), temas ligados à dignidade humana têm se constituído um campo fértil para as narrativas infantis.

Temáticas ligadas às diferenças, como etnia, deficiência física e mental, gênero, orientação sexual, velhice, obesidade, passaram a constituir campo fértil para a literatura infantil, dada a quase consensual concepção -entre os educadores- de que a abordagem de temas por meio de produtos culturais de “entretenimento”, como livros de literatura infantil, filmes, desenhos animados, jogos, é sempre mais produtiva e fecunda (SILVEIRA *et al.*, 2012a, p. 20).

O livro infantil, verbal ou visual, pode contemplar temas que fazem parte do cotidiano das crianças, estimulando o imaginário e a criatividade, oferecendo oportunidades de conhecimento do mundo e do ser, possibilitando uma postura crítica da criança, diante de circunstâncias diversas. Quando as narrativas trazem temas que fazem parte da vivência do leitor, pode haver uma aproximação do mundo ficcional com o mundo real, por isso a importância da escolha do *corpus* literário.

Ressaltando a importância da literatura para a construção da identidade étnico-racial, para o desenvolvimento cognitivo, reflexivo e social da criança, Abramovich (1997) sustenta:

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história. (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

A literatura pode ampliar o conhecimento, já que o mundo ficcional coloca a criança em contato com outras vozes e experiências. Obras literárias podem ser, também, um subsídio para desconstruir preconceitos e estereótipos. Silveira *et al.* (2012a, p. 192, grifo dos autores) destacam a importância de treinar o olhar para perceber a representação da diversidade na leitura: “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 –, mas pode ser percebida na medida em que ‘educamos’ o olhar para lê-la”.

Com base nessa premissa, serão realizadas as análises de obras direcionadas ao público infantil, a partir da ótica da convivência com a diversidade cultural, em duas esferas diferentes. Para elucidar as representações afrodescendentes, serão investigadas as obras: *Menina bonita do laço de fita* (2011a), de Ana Maria Machado, e *O cabelo de Lelê* (2012), de Valéria Belém, que trazem, de forma lúdica, o tema da inclusão e da diversidade cultural, evidenciando a superação de preconceitos e a autoaceitação. Em seguida, para averiguar as configurações indígenas, serão examinados os livros: *Menino Poti* (2011b), de Ana Maria

Machado, e *Abaré* (2009), de Graça Lima, que apontam para a cultura indígena, sua relação com a fauna e flora, os laços familiares, e sua cultura.

As análises dessas obras visam tecer reflexões sobre o convívio com a diversidade tanto no universo ficcional quanto real.

3.1 Personagens negras em *Menina Bonita do Laço de Fita* e *O Cabelo de Lelê*

O livro *Menina bonita do laço de fita* (2011a), de Ana Maria Machado, talvez seja a obra infantil mais recorrente adotada para abordar questões da diversidade étnico-racial e cultura africana. Um número considerável de projetos e pesquisas envolvendo o tema inclusão se utiliza desta obra como suporte para as discussões. A primeira edição, publicada em 1986, aponta para um momento de inovação na maneira de representar personagens negros. Ao invés de inferiorizados e humilhados, o enredo busca formas de representar o negro de maneira positiva. O período da escrita da obra (década de 1980) é marcado por mudanças significativas, no quadro político e social no Brasil. O livro se tornou um grande clássico da literatura infantil e um dos primeiros a representar a negritude destacando sua beleza. Entre os vários prêmios que Ana Maria Machado conquistou com essa obra estão o Prêmio Bienal de São Paulo (Menção Honrosa - Uma das cinco melhores obras do Biênio), em 1988; Melhor Livro Infantil Latino-Americano (Associação de Literatura Infantil e Juvenil da Argentina - ALIJA), em 1996; Prêmio Américas (Melhores Livros Latinos nos EUA), em 1997; Prix Octogones, do *Centre International d'Études en Littérature de Jeunesse* (CIELJ, França), em 2004.

A presente análise foi feita com base na 9ª edição, publicada em 2011, trazendo significativas reflexões sobre a questão da diversidade étnico-racial e cultural. De forma divertida, a autora utiliza uma personagem negra para expor a beleza, contrariando padrões vistos como corretos e quebrando a forma estereotipada de ver a beleza da mulher brasileira. Ter um coelho branco demonstrando admiração pela beleza negra denota a ruptura de pré-conceitos e encena a aceitação incondicional do outro. A ilustração da capa antecipa o rompimento com o estereótipo ao apresentar um reforço positivo dos aspectos físicos e a afirmação da negritude da personagem, menina negra, de cabelos visivelmente crespos, demonstrando estar feliz.

A narração é estruturada na terceira pessoa, com narrador onisciente e neutro, o tempo diegético segue uma sequência cronológica, tendo a menina bonita como protagonista, o coelho branco e a mãe da menina como personagens secundários. Na forma como é

estruturada, há uma característica estilística dos contos de fadas, quando utiliza o tempo indeterminado, enunciado no pretérito imperfeito “Era uma vez”. A expressão convencional também é notada na narrativa, ao utilizar a técnica da repetição, quando o coelho volta três vezes à casa da menina, e pela relação natural entre o verdadeiro e o fantástico (animal que fala). A cor da pele, o cabelo, os olhos e os dentes da menina bonita são apresentados numa configuração de sentidos que acolhe e afirma seu ser no mundo:

Era uma vez uma menina linda, linda.
Os olhos dela pareciam duas azeitonas
pretas, daquelas bem brilhantes.
Os cabelos eram enroladinhos e bem
negros, feito fiapos da noite. A pele era
escura e lustrosa, que nem o pêlo da
pantera negra quando pula na chuva (MACHADO, 2011a, p. 3)³

Além da indeterminação temporal, fazendo referência aos contos maravilhosos, a expressão “linda, linda” remete às heroínas nas narrativas tradicionais, que eram sempre brancas e loiras, de olhos claros e cabelos lisos, agora, porém, a expressão faz referência à figura de uma menina negra. Destacando a cultura africana, a autora descreve a mãe fazendo trancinhas no cabelo da menina e colocando um laço de fita colorida: “Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África” (MACHADO, 2011a, p. 4), o que sugere a beleza da pessoa negra, lembrando sua ancestralidade, como também introduz um processo de idealização positiva da figura, nas relações étnico-raciais. Sobre o ritual de trançar os cabelos, Gomes (2003) assinala que:

O uso das tranças pelos negros, além de carregar toda uma simbologia originada de uma matriz africana ressignificada no Brasil, é, também, um dos primeiros penteados usados pela criança negra e privilegiados pela família. Fazer as tranças, na infância, constitui um verdadeiro ritual para essa família. Elaborar tranças variadas no cabelo das filhas é uma tarefa aprendida e desenvolvida pelas mulheres negras. (GOMES, 2003, p. 177).

A cor preta é almejada na narrativa, sendo objeto de valor. A busca do coelho pela cor preta opera como mecanismo que estrutura toda a trama, pois a cor, além de ser um movimento de autoaceitação por parte da menina, é, também, um objeto de desejo, por parte do coelho. Na edição analisada é possível perceber a imagem positiva da menina, quando ela dança balé, lê livros, desenha com diferentes materiais, revelando que a personagem participa de atividades comuns a qualquer criança, valorizadas socialmente.

³ Optou-se por transcrever alguns excertos das obras, obedecendo à mesma estrutura que possuem nos livros infantis analisados.

O desfecho da narrativa ocorre quando a menina descobre que a cor de sua pele está ligada às raízes étnico-raciais, ou seja, à sua composição familiar. Fato este fragmentado e com pouco interesse por parte da menina, que não se interessa em conhecer suas origens. O coelho, no entanto, entende que a cor da pele está ligada à herança genética. Silveira *et al.* (2012a, p. 133) afirmam que, “nesse caso, a diferença parece se mostrar vantajosa em alguma medida, já que a diversidade é encarada como algo positivo, divertido e interessante”.

O texto ressalta a valorização da diferença em outras passagens:

Porque a gente se parece sempre é
com os pais, os tios, os avós e até com
os parentes tortos.
E se ele queria ter uma filha pretinha
E linda que nem a menina, tinha era que
Procurar uma coelha preta para casar (MACHADO, 2011a, p. 16).

O coelho, então, se casa com uma coelha preta e geram filhotes de todas as cores. A expressão “até uma coelha bem pretinha” (MACHADO, 2011a, p. 21), sugere que o animal era exótico, desejado, diferente e apreciado. Sobre a presença de animais na história, Silveira *et al.* (2012a, p. 118) explicitam que “no livro destinado a crianças pequenas, a antropomorfização do animal constitui com frequência um recurso fundamental”. Isso ocorre pelo fato de os animais habitarem o imaginário das crianças, estarem próximos dos humanos, por experiências de leituras com animais ou por estarem representados na produção cultural antropomorfizados (humanizados).

Nesse contexto, todo um léxico é ressemantizado, trazendo novas contextualizações que abrem perspectivas para o convívio social. Isso começa, por exemplo, com o lexema “pretinha”. A reiteração da pergunta-refrão do coelho “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?” (MACHADO, 2011a, p. 8), cria a expectativa do uso do lexema “bonitinha”, especialmente por conta da rima, mas também por conta do contexto do enredo, já que o coelho considera a protagonista muito bonita. Surge, desse modo, uma tensão semântica entre os lexemas “pretinha” e “bonitinha”, cuja função primária é ressemantizar a dimensão cromática, com conotações positivas. Assim, o princípio da diferença intrínseco ao uso da língua se vê fragilizado, trazendo à tona outras modalidades de pensar o escopo semântico dessa palavra.

Junta-se a isso um conjunto de usos lexicais, caracterizados pelo princípio da conotação poética na descrição das características da menina, como em “Duas azeitonas pretas daquelas bem brilhantes”, para os olhos; “fiapos da noite”, para o cabelo; “que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva”, para a pele; “uma princesa das terras da

África”, para o rosto emoldurado pelas tranças (MACHADO, 2011a, p. 03-04). Menos interessada no uso denotativo, essa estratégia busca desconstruir usos binários e desbravar novas condensações semânticas. O ápice desse movimento ocorre na passagem em que se elencam as múltiplas cores dos filhos do coelho e de sua parceira. No lugar do par binário preto e branco, os filhos desse casal simbolizam a riqueza da diversidade cromática.

O texto, portanto, faz uma oferta de narrativa identitária que desconstrói estereótipos, problematiza o princípio da diferença no uso da língua, apresenta formas de acolher o outro em sua dignidade. No conjunto de ações, o coelho branco revela que é possível pensar por outros moldes que não aqueles herdados pelo princípio da hierarquização e discriminação. Nesse mesmo movimento, o texto sensibiliza ao fornecer nova chave para decodificar e semantizar o mundo e, no bojo dessa sensibilização, fluem valores que propiciam outras estratégias para concretizar o convívio social.

A outra obra em que a questão étnico-racial está presente é o livro *O cabelo de Lelê* (2012), de Valéria Belém. Autora de quase 30 livros infantis, ela busca, em suas obras, trazer temas que merecem serem discutidos, como padrões de beleza, preconceitos, bullying, vida e morte etc., e, em geral, vistos pela ótica das crianças. Em uma reportagem do jornal O Diário do Estado, em abril de 2018, a autora se refere a essa obra – a mais vendida de sua autoria – afirmando que ela foi inspirada “em uma criança que sofria com o cabelo dela. Em conjunto com o livro ‘Feita de Pano’, os dois livros entraram no Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), sendo distribuídos em vários estados do País gratuitamente”.

O texto discorre sobre a autorrejeição experimentada por parte de uma menina negra, por conta de seu cabelo. Para tentar resolver o conflito, ela recorre a um livro, para descobrir sua história. A autora faz uso de uma estruturação em rimas, de modo a entrelaçar a experiência estética com um questionamento central para o convívio com a diversidade. Embalado pelo ritmo narrativo, o público leitor imerge num processo imaginativo, em cujo cerne se encontram a crítica social e o interesse em oferecer alternativas.

Assim, o texto desconstrói um modelo de representação cujo foco primário é a inferiorização. Contudo, ao passo que desconstrói, também valoriza a cultura com matrizes africanas. O enredo, narrado em terceira pessoa, traz a menina Lelê como personagem principal, as ilustrações do livro são sempre de uma garotinha com cabelos abundantes e pele negra, indicando sua relação com a cultura afrodescendente. A protagonista Lelê questiona o motivo de seus cabelos terem tantos cachinhos. Como afirma Gomes (2003),

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003, p. 174).

Uma primeira provocação que o texto traz reside na problemática de autopercepção da protagonista. É preciso questionar se ao se deparar com tantos cachinhos em seus cabelos, Lelê foi ensinada pelo contexto sociocultural a não gostar “do que vê”. Com efeito, ela não tem resposta para as perguntas que faz a si mesma, bem possivelmente porque o contexto não lhe proporciona as narrativas identitárias que permitam decodificar seu cabelo a partir de uma matriz semântica com conotações positivas. Diferente do texto anterior, agora a menina Lelê toma iniciativa para descobrir suas origens.

Diante do vácuo de modelos identitários e da visão problemática de sua diferença, a protagonista, porém, não se submete às ofertas existentes, internalizando os padrões que a incitam a ter a percepção inicial. Num movimento que mostra agência e autonomia, Lelê vai em busca de respostas. A leitura do livro *Países Africanos* faz com que Lelê descubra o simbolismo e a origem de seu cabelo. Ela observa, por meio do livro, vários penteados utilizados por crianças de matriz africana e se vê representada, atribuindo valor à sua herança étnico-racial: “Lelê já sabe que em cada cachinho existe um pedaço de sua história” (BELÉM, 2012, p. 26). Assim, a garota consegue compreender que em torno da administração do cabelo existe um processo histórico de ancestralidade e memória. O cabelo é símbolo de resistência, um elemento que potencializa e fortalece o negro na sociedade.

Nessa descoberta de alternativas discursivas, com ofertas identitárias que acolhem sua diferença, ela também identifica um léxico que nomeia a riqueza de sua origem: “puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado. São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (BELÉM, 2012, p. 14). Ao mesmo tempo que desconstrói estereótipos, a descoberta lexical abre novas formas de percepção do mundo, fornecendo à protagonista um precioso instrumental para resistir ao apagamento. O potencial imaginativo que emerge da ficção evoca diferenciar, não com base na construção de pares binários, mas sim, com um interesse voltado para a identificação da complexidade e da riqueza que caracteriza a realidade.

Além da cor da pele, o cabelo é um subsídio que classifica o indivíduo. Dependendo do seu formato, a pessoa pode ser identificada como pertencente a determinado grupo social ou cultura. Na capa do livro, vê-se a menina Lelê, com os cabelos volumosos e soltos, os olhos arregalados, vendo o livro *Países Africanos*, com um forte apelo à desconstrução de imagens impregnadas de racismo, tão presentes na sociedade. Em toda a narrativa, as ilustrações convidam a refletir sobre as dimensões de sentido que delas emergem. Para Lima (2005),

As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (LIMA, 2005, p. 101).

No início da trama, a menina Lelê não gosta da própria imagem, quando se refere ao cabelo. Ao afirmar “Jeito não dá, jeito não tem” (BELÉM, 2012, p. 07), parece ter internalizado certo conformismo em consonância com práticas dominantes de decodificação da realidade. A partir da leitura do livro ela passa a enxergar seu cabelo num contexto rico, de herança racial. Assim, durante a narrativa, é possível observar uma transformação na autoaceitação da menina. A mudança de postura é indicada quando Lelê aparece com penteados diversos: “O negro cabelo é pura magia encanta o menino e a quem se avizinha” (BELÉM, 2012, p. 24). O reconhecimento racial contribuiu para a mudança de postura da personagem, com enfoque positivo, e demonstrando estar feliz. No final do enredo, a voz narrativa ecoa que: “Lelê ama o que vê! E você?” (BELÉM, 2012, p. 29).

Destacando a negritude de Lelê, a autora relaciona a experiência individual com uma herança cultural complexa, para cuja nomeação a criança precisa de um léxico que lhe permita articular essa intersecção. A imaginação de alternativas oriundas da experiência estético-ficcional auxilia, entre outras coisas, na aquisição de outros vocabulários para nomear, de estratégias para se posicionar e movimentos para organizar o sentido. Quando a personagem aceita sua origem e sua negritude, a voz narrativa afirma que Lelê: “Descobre a beleza de ser como é. Herança trocada no ventre da raça. Do pai, do avô, de além-mar até” (BELÉM, 2012, p. 23). Silveira *et al.* (2012) associam Lelê a outra personagem, bastante conhecida no imaginário das crianças, pelos seus longos cabelos:

Rapunzel e Lelê têm cabelos compridos e eles são um elemento central para suas histórias –, também pode significar que a beleza e as características negras de uma personagem principal permitem alçá-la ao *status* de princesa, indicativo claro de uma ruptura nas significações constituídas no imaginário infantil sobre quem pode ou não ser bela, sobre quem pode ou não ser princesa. (SILVEIRA *et al.*, 2012a, p. 201).

Ter o *status* de princesa não é suficiente para reportar a autoestima da personagem, são agregados também outros valores que indicam bem-estar e satisfação, como se tornar cantora de rock, ser bilionária e consumir produtos caros em lojas no shopping com amigos. Quando personagens negros são trazidos não com papéis de subordinação, e sim como personagens principais, não focalizando situações de discriminação, isso representa uma tentativa de reverter a invisibilidade dos personagens negros, construída tradicionalmente no processo

histórico. Silveira *et al.* (2012) afirmam que raça e etnia não são atributos naturais, mas são construídas de acordo com diversos artefatos:

Neste sentido, raça e etnia não são vistas como “atributos naturais”, mas como construções culturais que se instituem nos mais variados artefatos – incluindo os livros de literatura, que contribuem para a recriação das identidades raciais dos sujeitos que com eles interagem (SILVEIRA *et al.*, 2012a, p. 188).

O livro de Valéria Belém oferece alternativas para imaginar a identidade de crianças negras, desbrava possibilidades de enriquecimento lexical para nomear o mundo e chama a atenção para a necessidade de fornecer contextualizações históricas e socioculturais que permitam idear outras narrativas. Nessa direção, o texto sensibiliza, primeiramente, para a sensação de desalento da protagonista diante da ausência de um léxico que lhe permita decodificar o si no marco de conotações positivas, mas também sensibiliza para a necessidade de problematizar as lógicas de formação do sentido. Os valores que provêm desses diferentes movimentos têm como norte o respeito e o acolhimento da diversidade, bem como a instauração de espaços igualitários onde crianças podem desenvolver sua autoestima.

A proximidade das obras *Menina bonita do laço de fita* e *O cabelo de Lelê* ocorre não só pelo fato de as duas protagonistas serem meninas negras, mas por terem idades similares, momento importante para as crianças construírem sua identidade, se autorreconhecerem e aceitarem seu pertencimento étnico-racial. Mais de três décadas separam as duas obras, motivo pelo qual a menina Lelê esboça mais autonomia e interesse em descobrir suas raízes, uma vez que a criança vem ganhando espaço e voz no decorrer do processo histórico. São obras que, embora bastante adotadas nos espaços escolares, possuem caráter não utilitário, uma vez que a linguagem utilizada evidencia o estético. Ao concluir a narrativa de *O cabelo de Lelê*, a autora convida o leitor/ouvinte a esboçar o que pensa quando diz: “Lelê ama o que vê! E você?” (BELÉM, 2012, p. 29).

O universo diegético pode provocar emoções, estimular a empatia, tendo uma nova dimensão da realidade, possibilitando a interação da criança com as questões étnico-raciais, reconhecendo e valorizando diferentes grupos étnicos, demonstrando o respeito à diversidade, à aceitação e ao acolhimento do outro.

3.2 Personagens indígenas em *Menino Poti* e *Abaré*

Outra esfera importante que aos poucos vem sendo contemplada na literatura infantil é a cultura indígena. Ideias errôneas e generalizadas a respeito dos indígenas, com estereótipos

desvinculados da civilização, vêm sendo questionadas e desconstruídas. A literatura tem contribuído para expor que os povos indígenas são possuidores de experiências e saberes, com rica diversidade cultural, figuras importantes no processo histórico brasileiro, com muitos conhecimentos para serem descobertos. Disso emerge a importância de empreender reflexões sobre a cultura indígena.

A literatura infantil é um artefato importante para produzir significados e fazer circular sentidos acerca dos povos indígenas. Por terem sido os primeiros a habitarem o espaço geográfico brasileiro, algumas narrativas os relacionam apenas com a questão identitária nacional. Dentro do processo histórico brasileiro, a figura do indígena foi pouco contemplada, uma cultura em desvantagens, raramente presente nas representações discursivas, como nas representações ficcionais. Silveira *et al.* (2012a, p. 213, grifo dos autores) afirmam que “os povos indígenas, em geral, não são posicionados como protagonistas e, sim, como os ‘outros’, aqueles que integram uma paisagem tida como selvagem e inóspita e que desafiam os colonizadores”. Não restam dúvidas que é necessário que se repare essa visão desproporcional, que coloca a cultura indígena sempre em desvantagem, e criada por estruturas sociais que discriminam e excluem.

Oferecer narrativas com representações indígenas se faz necessário, visto que há muito que se considerar com as experiências e saberes indígenas. Nesta perspectiva de valorização da cultura indígena é que Ana Maria Machado escreve sua obra *Menino Poti* (2011b). A autora da obra tem mais de cem livros publicados no Brasil e no exterior, tanto para o público adulto como para o infantil. É a primeira autora infanto-juvenil eleita para a Academia Brasileira de Letras. Suas obras lhe renderam vários prêmios, entre eles, o mais importante, considerado o Nobel da literatura infantil mundial, o Hans Christian Andersen, no ano de 2000.

A primeira edição de *Menino Poti* foi publicada no ano de 1982, como evidencia Zilberman (1991, p. 86) “A série *Mico Maneco* é a que se dirige para a etapa da alfabetização, seu lançamento tendo ocorrido em 1982. Consta inicialmente de quatro títulos: *Cabe na mala*, *Tatu bobo*, *Menino Poti* e *Mico Maneco*, todos com texto de Ana Maria Machado”. Para esta análise, será utilizada a versão reimpressa pela editora Salamandra de 2011. O enredo mostra que as crianças advindas de diferentes contextos e cenários sociais também podem ser protagonistas das histórias infantis. O personagem principal da obra é um menino, representante dos indígenas brasileiros, com idade estimada de sete a oito anos, vivendo em um ambiente tranquilo e feliz, cercado pela paisagem natural, com figuras de diversos animais. As cinco primeiras páginas descrevem a conexão do menino com o ambiente natural:

Lá na mata, vive o menino Poti
 Ele vive numa oca, lá na taba
 Poti é bonito, com pena de tucano no peito
 O menino Poti vai de canoa pela mata (MACHADO, 2011b, p. 3-6).

A narrativa é construída em terceira pessoa, com narrador onisciente, destaca os costumes (a vida em ocas), tradições (uso de penas como ornamentos), fauna brasileira (macaco, onça, tucano etc.), flora e descrições locais (mata, lua, andar de canoa). Nas frases seguintes: “Poti vê o tatu e a cutia, vê o tucano e o tico-tico” (MACHADO, 2011b, p. 8), a autora segue a tendência de descrever o indígena relacionado à natureza, o que não é novo na literatura nacional. Já nos relatos quincentistas é possível notar o destaque às terras brasileiras como um lugar paradisíaco: “A exuberância das matas, a fartura de frutos e de animais silvestres, as madeiras e seus matizes, as ervas e temperos, os índios ‘de bons corpos e bons narizes’, são descritos em cartas enviadas ao rei de Portugal” (SILVEIRA *et al.*, 2012b, p. 335, grifo do autor). Essa paisagem exuberante, associada aos primeiros habitantes do Brasil, foi representada posteriormente por muitos escritores para descrevê-lo e produzir uma identidade nacional.

No enredo observa-se a proximidade do menino com os animais, podendo ser comprovada pelas ilustrações, complementando sentidos. O contato e o cuidado com os animais é uma dinâmica que se destaca, como se vê neste excerto: “Poti vê o macaco e cuida dele. O menino bota o macaco na canoa e o danado come toda a banana do pote,” (MACHADO, 2011b, p. 13-14). Juntando-se ao texto verbal, é possível ver a imagem do menino abraçando o macaco, fazendo uma leitura da fragilidade do animal machucado, deixando evidente que há interação entre homem e animal. O personagem indígena está inserido em uma comunidade tradicional.

Quando Poti identifica a fragilidade e a fome do macaco, ele primeiramente providencia cuidados, sem se importar que o macaco coma as bananas que transporta em sua canoa. O menino indígena, portanto, assume a responsabilidade pelos seres que convivem com ele em seu espaço da vida. A obra é um convite para imaginar a interação da criança com os animais. A perspectiva que se abre é o modo como o espaço é compartilhado, suscitando um ambiente de convívio com base no respeito entre animais e humanos. Assim, o texto traz instrumentos para imaginar o respeito do valor atribuído à existência de animais.

A figura do pai se junta à perspectiva de acolhimento e atitude de solidariedade que transcende as fronteiras discursivas entre humanos e animais. A ação do enredo encena a desconstrução dos pares binários (neste caso, humano e animal), simulando uma convivência que não só acolhe a diversidade como produz uma confluência de solidariedade,

sensibilizando para as necessidades de outros seres que não os humanos. Dessa proposta acional, emerge uma oferta de imaginação de valores pautados por uma forma de entender o respeito e a compaixão que não se limita a humanos.

O desfecho traz o menino Poti deitado em uma rede, no colo do pai, à luz do luar, em uma escuta atenta. Momentos de escuta, como este, derivando conhecimentos dos mais idosos, fazem parte da tradição de diferentes etnias. Como exposto por Bonin (2015),

A escuta aos mais velhos valoriza, por sua vez, as cosmovisões indígenas que dão base às ações cotidianas e aos modos de pensar... É o dever da palavra que restabelece cotidianamente sua autoridade, seu lugar social. A palavra proferida não é simplesmente palavra, é performance que entrelaça passado-presente-futuro. (BONIN, 2015, p. 43)

O texto fornece instrumentos de imaginação para idear espaços familiares de respeito, em que as atitudes das gerações anteriores representam fontes de conhecimento. O protagonista aprende que é importante dialogar com o outro; a relação pai e filho não busca instalar hierarquias, mas sim, plataformas de diálogo. Com efeito, a interação pai e filho espelha a interação do Menino Poti com o macaco. Em ambas as configurações, prevalece o respeito, independentemente do posicionamento do respectivo interlocutor na configuração de convívio social em que se encontram.

Trazer à cena a temática da cultura indígena é relevante para abrir horizontes e observar diferentes culturas. Muitas temáticas já evidenciam um cenário cultural indígena modificado, representando a pluralidade de etnias e a dinâmica existente nela. Um fator importante a ser destacado é que muitos indígenas já não residem mais em aldeias, deslocando-se ao invés disso, para grandes centros. Ao se inserirem no contexto urbano, porém, muitos indígenas sofrem de racismo, violência, falta de moradia e luta pela sobrevivência. William Berger, na tese intitulada *Índios na cidade do capital: indígenas em contexto urbano na cidade do Rio de Janeiro em tempos de barbárie (2012-2017)* expõe a questão social vivenciada por povos indígenas. Embora essa dimensão da experiência não seja abordada no livro, a sua leitura pode desencadear processos de busca que permitam compreender melhor essas dimensões da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o texto se insere numa prática que reconhece a importância de oferecer às crianças diferentes histórias, para que conheçam outros modelos e outras dinâmicas sociais. Assim, além do respeito às diferentes formas de comportamento e normas culturais, os diálogos com essas culturas e etnias são evidenciados não só pelos discursos, mas também

pela forma de se posicionar. Como exposto por Candido (2004), independentemente da cultura, toda criança deve ter acesso à literatura como um direito básico:

Por que ela é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos fluentes de um poema hermético (CANDIDO, 2004, p. 179).

Nessa perspectiva, a literatura tem a função de enriquecer e humanizar, na medida em que torna o indivíduo mais compreensivo e aberto para si e para o outro, podendo ser planejada intencionalmente para contemplar crianças da cultura indígena e também para abrir portas a outras crianças, não indígenas, possibilitando conhecer e imaginar outras vivências.

Outra obra que se insere na discussão sobre a representação de indígenas é *Abaré* (2009), de Graça Lima. Composto apenas por imagens, ele conduz a narrativa com a finalidade de treinar o olhar. A ausência do texto verbal é um processo lúdico de leitura, dado que estimula o uso da imaginação. Coelho (2000, p. 161) sustenta que “esse tipo de livro de história sem palavras apresenta excelentes estratégias para as crianças reconhecerem seres e coisas que se misturam no mundo que as rodeia e aprenderam a nomeá-las oralmente”. Esse recurso exige, da criança, ler e interpretar as imagens, o que contribui, igualmente, para imaginar formas do convívio social.

A capa do livro traz a imagem de um menino com traços indígenas, aparentando estar feliz, esticando a mão para tocar um macaco, pendurado em uma árvore. O fato de o macaco também estar com o braço esticado para tocar o menino denota que há uma relação de interação e amizade de humanos com outros animais. A página inicial traz a imagem de uma pena, elemento utilizado em ornamentos da cultura indígena. Atrelado a isso, a autora destaca o significado da palavra *Abaré* (amigo, em tupi-guarani), fator importante para situar o leitor e dar sentido à narrativa, visto que todo o enredo é marcado pela relação de amizade entre o homem e outros animais.

Ao mostrar o menino em contato com a mata, contemplando o sol, os rios e os animais, a autora reforça uma relação valorativa de amizade e interação entre esses elementos. Mostrando que se refere a uma densa mata, a obra apresenta diferentes tipos de animais (macaco, onça, jacaré, peixe, cobra, ave), caracterizando uma aproximação do protagonista com a fauna e a flora. A maneira como os animais interagem com o menino ressalta uma atitude solidária, explícita, também, na relação pacífica e na comunicação do menino com esses animais. O estímulo para o uso da imaginação está presente quando o menino monta em

um jacaré para alcançar a margem do rio; quando toca flauta para a cobra; e quando sobrevoa a praia e a aldeia montado em um gavião. São todas representações imagéticas que situam o convívio pacífico. A respeito do livro de imagens, Cademartori (2006) explicita que:

Através da imagem visual, os livros sem texto estimulam o interesse ativo da mente em relação ao objeto. Recorrendo à percepção visual para chegar ao pensamento, os signos visuais, através de suas propriedades, induzem conceitos [...] O desenvolvimento da apreensão visual, é, portanto, uma etapa básica e importante do desenvolvimento que a leitura requer (CADEMARTORI, 2006, p. 53).

Nesse contexto, há dois movimentos-chave: as interações entre o boto, o jacaré, o gavião e os macacos, demarcando um convívio pautado pelo princípio de coesão, onde todas as hierarquias e o princípio da diferença se encontram neutralizados. Em contrapartida, a atitude da onça e da sucuri expressa hostilização, já que trazem uma ameaça ao respectivo grupo. O menino Abaré, contudo, não repete o princípio da hostilidade, preferindo anular a agressividade, a fim de garantir a continuidade do ambiente pacífico. Com isso, o enredo oferece alternativas de imaginação identitária pautadas pela convivência respeitosa entre seres humanos e outros animais, mas também encena estratégias de solução de conflitos, sem repetir a violência e preferindo apostar na paz. Nisso, ele sensibiliza para diferentes formas do convívio pacífico e desbrava percursos de imaginação que propiciam valores fundamentados pelo respeito aos seres com os quais o protagonista compartilha o espaço.

As análises dessas duas obras revelam uma conexão entre elas, pois tanto *Abaré* (2009) como o *Menino Poti* (2011) apresentam o protagonismo infantil, trazendo reflexões sobre respeitar a natureza, as hierarquias familiares e as diferentes culturas. Nas duas obras é possível notar a figura da pena como ornamento ligado à cultura indígena, de redes, das ocas, lugar de residência dos indígenas, agrupadas e cercadas pela exuberância da mata. Fica evidente, assim, a importância de oferecer às crianças literaturas com representações indígenas. As narrativas se tornam um convite para as crianças conhecerem o outro, pensar em novos modelos e configurações. Como frisa Bonin (2015, p. 23), o livro infantil pode ocupar esse espaço de formar para enxergar o outro: “Os livros infantis e suas narrativas, além de serem produções estéticas, também têm construído, ao longo da história, diferentes noções sobre a criança, o adulto, o índio, o negro, o bandeirante, o estrangeiro, a mulher e tantas outras personagens”.

Quando a criança se depara com essas narrativas, conhece outras realidades, que diferem de seu modo de se vestir, se alimentar e se comunicar. Amplia sua referência e aprendizado, podendo reconhecer a diversidade e perceber a importância de respeitar a

singularidade dos sujeitos. A criança pode relacionar o ficcional com o real, passando a compreender que esse outro não está distante, mas faz parte de seu cotidiano e deve ter espaço de escuta e voz. A temática indígena, como ponderam Silveira *et al.* (2012b, p.332), “emerge, impulsionada pelos discursos sobre a pluralidade cultural e sobre a valorização da diferença, os quais proliferam em todos os espaços sociais com matizes variados, algumas vezes sintetizados na expressão atenção à diversidade”.

Ao longo da história, a população branca manteve uma posição dominante e privilegiada. Sua encenação social, acompanhada de estratégias de manutenção de poder, culminou na construção da imagem de superioridade, em detrimento de outras raças. De uma ou de outra forma, isso também reverbera na literatura infantil. Guimarães (2012) afirma:

Europeus passaram a chamar a si mesmos de brancos, aceitando a designação que lhe é dada reservadamente pelos mouros, quando o contato com os povos “negros” se torna permanente e faz-se necessária uma designação genérica que reflita mais que a situação geográfica, ou seja, quando se estabelecem relações sociais entre os povos (GUIMARÃES, 2012, p. 13, grifo do autor).

É nítido que ser considerado branco, antes de ser uma questão biológica, é uma questão discursiva e social. Nessa direção, tendo em vista que a natureza da literatura infantil tem uma relação intrínseca com o contexto histórico de onde ela surge, pode-se dizer que, em parte, ela reproduz essas visões de mundo, mas, ao mesmo tempo, também empreende o trabalho de desconstrução. Muitos textos voltados ao público infantil, como os clássicos Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel, entre outros, trazem personagens brancos, como os príncipes e princesas, com características baseadas no estereótipo europeu. Esses aspectos vêm sofrendo alterações em anos recentes, em especial na literatura brasileira, dado o contexto multirracial e multicultural. A literatura infantil contemporânea deve englobar todas as formas de representações ou configurações sociais. Através dos textos ou das imagens, a criança, independentemente do grupo social ou racial a que pertence, pode se identificar e se sentir representada nas narrativas ficcionais.

As narrativas analisadas reforçam que os livros infantis podem contemplar temas sobre a diversidade de raça, cultura e etnias. As ilustrações bem coloridas são coerentes com o texto escrito e o complementam, contribuindo para o entendimento da história. Para Zilberman (2005, p. 162), “a linguagem verbal está integrada a um objeto visual que compõe o cenário, transformando-se em parte da ilustração”. O léxico visual agregado ao verbal encena formas de concretizar comportamentos baseados em valores de aceitação e acolhimento.

Presume-se, dessa forma, a importância de oferecer artefatos literários diversos, visto que a criança se envolve mais com as histórias quando faz referência ao seu universo real, ou seja, quando elas se identificam com os enredos. Ao serem confrontadas com outras configurações no convívio com a diversidade, as crianças podem depreender modelos para pensar seu lugar no contexto social. Os enredos reforçam o conceito de valorização do diferente com potenciais imaginativos, baseados na empatia e no acolhimento.

Ao concluir este capítulo, resta dizer que um dos grandes dilemas da modernidade é o processo de construção da identidade individual e coletiva frente à diversidade humana. O encontro com o outro, na sua alteridade, gera embates relacionados com os aspectos raciais, culturais e étnicos. A cor da pele, o formato do cabelo, os ornamentos, têm se constituído como instrumentos de uma prática simbólica arbitrária, sendo elementos que supostamente legitimam formas de classificação e exclusão. A diversidade étnico-cultural pode contribuir positivamente se encarada como um bem social. O encontro das culturas e a convivência entre elas são fundamentais, visto que emergimos de um contexto multirracial e multicultural. A literatura infantil pode ser empregada como ferramenta para romper paradigmas sobre a diversidade étnica e cultural e para a construção de valores que resultarão em convivências tolerantes, pautadas pelo respeito ao outro.

As obras analisadas apontam para a necessidade de averiguar o modo como as narrativas lidam com as questões étnico-racial e cultural. Como esclarece Candido (2004, p. 175), “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Sendo assim, é primordial oferecer narrativas com a possibilidade de desconstruir estereótipos e promover reflexões ao mesmo tempo em que constroem relações sociais que acolhem e valorizam diferentes culturas.

4 A CONVIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS CORPORAIS

Conviver com a diversidade corporal permanece um grande desafio, pois práticas discriminatórias alicerçadas em ações sistêmicas e repertórios linguísticos focados em estereótipos continuam imperando. Ter um corpo nos padrões dominantes se revela como valor identitário norteador para muitos atores sociais. Grandes investimentos no campo da beleza corporal são realizados, reforçando a preocupação com a aparência física. A dimensão corporal também remete à questão do gênero, outro marcador identitário. Os corpos feminino ou masculino são fatos biológicos, mas também emergem de práticas construídas, representacionais, nos contextos social, histórico e cultural.

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre a temática ligada ao convívio com as diferenças corporais, especialmente em sua conexão com elementos raciais e de gênero. São questões que vêm ganhando espaço no universo literário infantil, especialmente porque essas múltiplas configurações estão presentes no cotidiano das crianças. Quando livros infantis expõem diferentes modelos corporais, com suas práticas de gênero, a criança tem acesso a um manancial de sentidos, a partir do qual pode obter identificações e entender melhor seu contexto social.

No processo de desenvolvimento infantil são perceptíveis avanços intelectuais, cognitivos, da linguagem oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, como também as evoluções nos aspectos físicos. O corpo é a primeira forma de expressão, comunicação e interação da criança com o meio social. Conforme ela vai crescendo, seu corpo sofre alterações de altura, peso e massa muscular. Essas mudanças são biológicas, ao passo que também se transformam em tessituras de sentido, desencadeando dinâmicas de posicionamento em forma de inclusão ou exclusão, por exemplo.

A formação da identidade individual depende da maneira como o corpo é situado nos espaços sociais e culturais. Para Woodward (2014, p. 15), “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Assim, os espaços sociais são determinantes para as crianças se sentirem aceitas ou excluídas, especialmente do próprio corpo e do corpo alheio. Crianças agem e reagem diante das diferenças corporais. Isso pode ser um movimento natural, mas não pode remeter a práticas enraizadas nas relações sociais. Segundo Silvana Goellner (2013, p. 41) “o corpo é o local primeiro da identidade”, isso ocorre porque o corpo pode revelar muito sobre as práticas de sentido que fundamentam a personalidade, as crenças e os sentimentos individuais.

A cultura e a história são determinantes para a produção da imagem corporal, visto que em diversos tempos e espaços as diferenças físicas são semantizadas de formas distintas. O corpo transpira as marcas de identidade, do meio social e da dimensão cultural. As respectivas dinâmicas de cada contexto sociocultural exercem poder e definem a aceitação ou não do corpo. Como afirma a autora supracitada,

[...] um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidade sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2013, p. 31).

Antes do acesso consciente ao corpo, ele já é superfície de sentido. A consciência corporal surge na primeira infância, momento em que a criança percebe a individualização e a diferenciação das partes do corpo. Esse processo de relação em constante transformação participa no desenvolvimento de funções mentais e habilidades motoras da criança. As mudanças corporais, quando não compreendidas, podem causar estranhezas e exclusões. Daí advém a importância de refletir sobre como nos posicionamos e administramos as narrativas de inclusão e exclusão, diante das infinitas diferenças corporais, com as quais nos deparamos nos espaços sociais. Nessa esteira, tanto a história quanto a biologia devem ser questionadas quanto ao modelo único e fixo a serem aceitos, pois a expressão da identidade deve considerar diferentes configurações, no contexto social.

Ser gordo, magro, baixo, alto, grande ou pequeno, masculino ou feminino, ter uma deficiência ou cor de pele diferente são dimensões físicas, mas também discursivas, de modo a produzir sentidos e práticas de interpretação. Nas escolas, local favorável para a interação da diversidade, Abramowicz (2005, p. 74) ressalta que “são inúmeras as produções educacionais que descrevem o cotidiano escolar no qual as crianças, gordas, pobres, sujas, feias e deficientes estão excluídas”.

Ter um corpo que foge dos padrões idealizados pode causar estranheza e rejeição, enquanto o corpo dominante é decodificado de maneira favorável, valorizando seus potenciais de sentido. Como afirma Woodward (2014), a pessoa pode ser observada na negatividade ou como potencial de enriquecimento do espaço. Ao discutir a diversidade cultural, ela afirma:

A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (WOODWARD, 2014, p. 50, grifo da autora).

Isso vale igualmente para as dimensões corporais. Quando se fala em respeitar e valorizar as características do outro, isso envolve igualmente acolher, dar voz, escuta e espaço àqueles cujos corpos não se enquadram na ideologia dominante. Isso também inclui questionar práticas da língua, por meio da qual se percebe, classifica, nomeia e enquadra discursivamente o outro. Marilena Chaui (2007, p. 77) reforça que o corpo é a linguagem que utilizamos para compartilhar nossos conhecimentos. Para que o aprendizado possa ser compartilhado, é necessário sensibilizar para práticas de convívio que permitam o corpo alheio participar, sem subjugá-lo aos imperativos dominantes.

Nesse sentido, é imprescindível que crianças tenham acesso a artefatos culturais, em que elas possam conhecer, refletir e imaginar outras configurações sociais. A literatura tem se destacado como artefato importante que impulsiona a reflexão sobre o exercício da empatia, para desconstruir formas excludentes de pensar o outro e, ao mesmo tempo, construir outros modos de enxergar e aceitar diferentes modelos sociais, visando a convivência harmoniosa.

Na sequência, através de análises literárias de duas obras infantis, são explorados configurações ou modelos diferentes do pensamento dominante para apresentar formas de ser no mundo.

4.1 A representação da deficiência em *Um amigo diferente?* e *Uma formiga especial*

A vida em comunidade pressupõe conviver com infinitas diferenças, entre elas, os indivíduos com dificuldade de mobilidade, deficiência auditiva e visual, distúrbios na fala, deficiências intelectuais etc. O corpo da criança com deficiência, devido a suas limitações, pode chamar atenção para si, causando isolamento e exclusão. Crianças com necessidades especiais sofrem com repertórios linguísticos excludentes. Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 29), “os subterfúgios teóricos que distorcem propositadamente o conceito de inclusão, condicionando-a à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola, precisam cair por terra com urgência”. Nesse sentido, é importante problematizar crenças impostas por hierarquias baseadas em discurso de poder.

O universo ficcional pode ser o ponto de partida para refletir sobre esse panorama. Segundo Coelho (2000), a literatura pode contemplar diferentes níveis de leitores e despertar a imaginação de muitos:

A Literatura Infantil e Juvenil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina (pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor

crítico) e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação — espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver (COELHO, 2000, p. 139).

Textos escritos para o público infantil são relevantes, no sentido de que oferecem novas descobertas, dialogam e expõem aspectos do universo da criança, como medo, insegurança, tristeza etc. As narrativas oferecem oportunidade de conhecer diversos modelos e experiências, dentre elas, também aquelas que remetem à realidade de crianças deficientes. Como plataforma de sentido, as narrativas contêm dois potenciais centrais no contexto da representação da deficiência: De um lado, serve como artefato cultural que permite à criança deficiente ter acesso ao mundo ficcional que remete a experiências que lhe são conhecidas, produzindo identificação e oferecendo perspectivas novas. De outro lado, o texto também permite que crianças não deficientes interajam com esse universo de experiências, produzindo um conhecimento específico sobre essa modalidade de sentido. Para Abramovich (1997), ler histórias para as crianças implica

Suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram ...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas ... (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Uma obra que convida crianças a imaginarem configurações sociais diferentes é o livro de Claudia Werneck, *Um amigo diferente?* (1996). A autora é jornalista, escritora, especializada em inclusão e direitos humanos, fundadora da Escola de Gente, comunicação e inclusão, uma Organização não Governamental - ONG que trabalha para que políticas públicas sejam inclusivas e os direitos humanos, garantidos a pessoas com ou sem deficiências. Escreveu 14 livros de literatura inclusiva, com 450 mil exemplares vendidos. Como escritora, ganhou a chancela da UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF no ano 2000, recomendando suas obras. Dedicou-se à escrita de livros acessíveis, publicados em vários formatos, como em Braille (sistema de escrita tátil), DVD com edição em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e legendas, animação com audiodescrição e até o livro falado.

O enredo conta a história de um menino, com uma deficiência - as ilustrações sugerem tratar-se da síndrome de Down – que está em busca de um verdadeiro amigo. A autora expõe,

ao longo da narrativa, várias categorias de deficiências, para que o leitor/ouvinte reflita sobre situações do cotidiano, de modo a que se identifique com os personagens ou busque imaginar as vivências das crianças ali representadas. Dentre as personagens, encontram-se crianças cadeirantes, com problemas na fala, cegas, surdas, com autismo e síndrome de Down.

O personagem principal e narrador anônimo faz um convite para imaginar o convívio com as diferenças de forma pacífica, fato esse expresso já na primeira frase do texto: “Oi! Sou seu amigo diferente” (WERNECK, 1996, p. 06). Com essa afirmação, o narrador não elide sua diferença, mas a semantiza de modo positivo, ao propor sua disponibilidade para o diálogo. A voz narrativa convida o leitor/ouvinte a descobrir que categoria de deficiência ele tem. De maneira lúdica, vai expondo várias deficiências que ele poderia ter e que, mesmo assim, não se constituem como impedimento para que seja uma criança ativa no meio social.

Você imagina que eu só ando de cadeira de rodas e que minhas pernas não obedecem à vontade que eu tenho de sair correndo por aí. E se eu fosse assim? Nem por isso meus pensamentos seriam menos velozes do que os seus (WERNECK, 1996, p. 9).

Este fragmento aparece, no livro, acompanhado da imagem de uma criança cadeirante, contemplando o horizonte e, com ela, alternativas no percurso de imaginação. A dificuldade de locomoção não impede a personagem de fantasiar, idealizar ou criar mundos diferentes. Uma característica comum dos livros infantis que têm, em seu enredo, personagens com alguma deficiência é a lei da compensação, ou seja, aspectos que compensem a ausência de alguma habilidade. Silveira *et al.* (2012a, p. 78) reforçam que, “em muitos livros essa retórica da compensação está aliada a um discurso de aceitação e de respeito às diferenças, geralmente apresentado pela voz do narrador”. Importantes, nesse contexto, são as ofertas de imaginação que desbravam caminhos para vislumbrar alternativas que permitem, à criança deficiente, participar das comunidades sociais, e à criança não deficiente, de adotar uma perspectiva a partir desse outro ângulo.

Na capa do livro aparece uma criança de costas, com dedos curtos, colocando o ponto de interrogação no título do livro “Um amigo diferente?”, indicando um esforço de questionar onde exatamente se localizam as diferenças, visto que todos os seres humanos as têm. Questiona, também, as nomenclaturas como “o especial e o diferente”, visto que muitas expressões são armadilhas que instauram hierarquias e posicionamentos. O livro se utiliza de perguntas como estratégia retórica para refletir sobre a aceitação e acolhimento do diferente, tais como: “E se eu fosse assim, você seria meu amigo? Você me compreenderia? E me

ajudaria?” (WERNECK, 1996, p. 10). De forma sutil, portanto, a autora convoca o leitor a pensar sobre a discriminação e sobre o comportamento no meio social:

E se eu tivesse Síndrome de Down? Sabe como é?
Olhinhos puxados e um jeito mais devagar para aprender
alguma coisa como ler e escrever, mas uma vontade enorme
de mostrar pra todo mundo que ser Down é ser muito, mas
muito mais sabido do que as pessoas imaginam (WERNECK, 1996, p. 11).

O excerto deixa claro que deficiência não é sinônimo de ineficiência, pois a Síndrome de Down não impede que o personagem se posicione diante das imposições sociais e as questione. Nesse sentido, o texto sugere desconstruir a ideia ou conceito de que a deficiência esteja ligada à incapacidade. A voz narrativa informa, ainda, que crianças com síndrome de Down aprendem mais lentamente, porém, são autossuficientes. Com isso, ela revisita as modalidades de hierarquização identitária e indica que seu posicionamento compreende resistência aos enquadramentos impostos pelas práticas discursivas.

Ademais, a autora traz reflexões a respeito da deficiência visual e auditiva: “e se eu não te enxergasse direito? Ou não te ouvisse?” (WERNECK, 1996, p. 13). Tanto a criança surda quanto a cega são sujeitos de direitos com marcas culturais distintas e plenas. Ao propor uma solução para se conhecerem melhor, a expressão “daria um jeito” implica dizer que talvez recorresse aos meios tecnológicos ou materiais acessíveis, como Braille ou Libras, para desfrutar da amizade.

E se eu fosse gago e falasse de um jeito saltitante
como um sapinho que pula pra lá e pra cá?
Ou ainda se minha voz fosse muito, mas muito fanha
e aí você tivesse uma enorme vontade de rir de mim,
o quanto nós dois seríamos diferentes um do outro? (WERNECK, 1996, p. 15).

O trecho aponta dois aspectos centrais do livro: por um lado, a voz narrativa, representada com alguma deficiência, se apropria de estratégias retóricas para obter agência. Por outro lado, o texto oferece percursos para imaginar alternativas no convívio social. Essa imaginação está pautada em valores de respeito, convidando a interagir com a diferença, de modo que ela possa fazer parte do universo do interlocutor. De fato, a diversidade é produtiva, visto que pode proporcionar trocas, reflexões e mudanças de comportamento. Nesse sentido, a palavra inclusão está fundamentada em aceitar e incluir a diversidade. Segundo Giovanni Cirino *et al.* (2015), a igualdade de condição, contudo, não está garantida:

A concepção da inclusão, seja social ou de outro caráter, fundamenta-se em ideias embasadas no reconhecimento e aceitação da diversidade entre as pessoas, suas

escolhas e práticas, bem como entre as sociedades de maneira mais ampla. [...]. Não se pode dizer, portanto, que com isso todas as pessoas encontram-se efetivamente em igualdade de condições perante os problemas e oportunidades da vida pessoal e profissional (CIRINO *et al.*, 2015, p. 14).

O texto de Werneck, que deu origem a um teatro inclusivo com o tema “Um amigo diferente”, foi pensado para chamar atenção e sensibilizar para o respeito e o acolhimento, valores imprescindíveis para a boa convivência. O diálogo se junta a esse conjunto de valores: “O importante é a gente conversar” (WERNECK, 1996, p. 17). Ao final, a voz narrativa estimula a sensibilização e conclui que o tamanho das diferenças não importa. A organização estética, em forma de diálogo com questionamentos, é uma convocação para se pensar quem realmente são os diferentes, visto que todos têm características físicas e comportamentais distintas. O livro pode ser uma ferramenta poderosa que impulsiona a pensar que coabitar com as diferenças é produtor não só para a criança que possui alguma deficiência, como também para o grupo que irá conviver com ela.

Além da deficiência física, a deficiência visual é outro tema que demanda uma atenção especial, visto que é comum encontrar crianças com baixa visão ou totalmente cegas. A coleção *Ciranda das Diferenças*, da editora Ciranda Cultural, composta de dez volumes, trata de várias categorias de deficiências, entre elas, a visual. Os protagonistas dos enredos dessa coleção são animais humanizados que personificam várias deficiências. Em um dos livros dessa coleção, *Uma formiga especial* (2008), Márcia Honora conta a história de Danilo, uma formiga especial, filho de dona Maricota, que não enxergava bem. Suas limitações o impediam de buscar sustento para a família, todavia, ele encontrou maneiras de conviver com sua deficiência de forma assertiva.

Na capa do livro, aparece a figura do formigueiro no quintal da família Silva e várias formigas trazendo o sustento para a colônia. Uma formiga, porém, não consegue participar desse trabalho. É Danilo, deficiente visual:

Danilo tinha muita dificuldade de locomoção,
Batia em muitas árvores e machucava-se várias vezes,
Dona Maricota ficou triste, mas havia muita coisa para ser feita,
Não podia perder tempo, Danilo precisava da ajuda dela (HONORA, 2008, p. 13).

Quando a criança tem alguma deficiência, é comum que seja a família a primeira a notar. Muitos pais protelam procurar ajuda, não aceitando as deficiências dos filhos, enquanto outros esbarram na burocracia para ter o laudo pericial que comprove a deficiência da criança. Como expõe Mantoan (2011, p. 34), “os pais de crianças com deficiência e os educadores brasileiros deveriam ser os primeiros a levantar a bandeira contra a discriminação”. Somente

buscando ajuda e fazendo valer os direitos da criança deficiente é que se assegura seu avanço e desenvolvimento.

Uma particularidade importante do livro é que Danilo não sofre discriminações ou exclusões de outras formigas, em razão da sua deficiência. Ao contrário, é encenado o valor do respeito e acolhimento quando todos na colônia se empenham em ajudá-lo a usar uma bengala para se locomover e o incluem nas festas. Para acentuar essa aceitação, o narrador relata que as formigas faziam fila para dançar com ele. No esforço de resolver o problema, a compensação entra como desfecho para superá-lo. A voz narrativa relata que as formigas se locomovem usando o olfato. Assim “a falta de visão era compensada pelo seu ótimo olfato e sua força de vontade de não desistir nunca.” (HONORA, 2008, p. 29). A ausência de visão ou a diferença não desaparecem, contudo, a estratégia de superação se sobressai e compensa sua deficiência. Como afirmam Silveira *et al.* (2012a, p. 132), “a compensação não se faz pelo esforço da personagem, mas emerge como manifestação natural, que propicia ao diferente um outro dom ou capacidade que minimiza a importância atribuída à diferença no começo da narrativa.”

A diferença corporal, com base na deficiência física, embora presente nesta colônia de formigas, não foi um elemento primordial que impedisse que valores importantes, como a interação, a empatia, o acolhimento familiar, o respeito, fossem praticados. O fato de Danilo se sentir uma formiga de sorte, por fazer parte desse contexto social, é uma reflexão interessante.

Danilo sentiu-se com sorte, (p. 21).
Danilo aprendeu a usar a bengala para
formigas cegas com facilidade e agora
estava em treinamento de olfato. Seus muitos
irmãos lhe ajudaram bastante (HONORA, 2008, p. 23).

O contexto social em que a criança com deficiência está inserida faz muita diferença. As chances de êxito crescem na medida em que família, escola e sociedade estejam comprometidas no desenvolvimento e integração dessa criança ao meio social. Ao concluir que “Danilo tinha uma vida igual a de outras formigas de seu formigueiro” (HONORA, 2008, p. 27), a voz narrativa se refere à capacidade de trabalhar e interagir com outras formigas. As imagens bem coloridas do livro dão sentido às informações apresentadas e despertam a imaginação da criança. A utilização de animais pequenos pode ser um recurso para aproximar o ficcional ao mundo da infância, estimular o desenvolvimento de comportamentos e sentimentos das crianças para ações baseadas no respeito, acolhimento e interação.

Narrativas com personagens protagonistas com deficiências são desencadeadoras de reflexões e formadoras de sentido, importantes para tornar o mundo mais compreensível, podendo facilitar a convivência social. Cosson (2009, p. 17) evidencia que “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Tanto o livro de Claudia Werneck, *Um amigo diferente?* (1996), quanto o de Márcia Honora, *Uma formiga especial* (2008), são partituras importantes para desencadear reflexões sobre o convívio com crianças deficientes. São duas obras utilizadas de forma recorrente nas instituições de Educação Infantil, suscitando atividades pedagógicas que levem a refletir que as diferenças corporais, impostas por uma deficiência, não podem ser um empecilho para que qualquer criança exerça seu direito à cidadania e mostre seus talentos.

4.2 Diferenças corporais em *Ninguém é igual a ninguém* e *Deixa eu te contar menino, Deixa eu te contar menina*

O universo literário é um recurso poderoso que pode ser ofertado para que as crianças estabeleçam relações entre o ficcional e o real, ampliando suas vivências e a forma de imaginar o mundo. Ao expor questões sociais, étnicas, políticas e econômicas, a literatura, acaba dialogando e estimulando a imaginar outros comportamentos. A literatura infantil pode ser uma porta de entrada para o exercício da empatia, ou seja, pensar e se colocar no lugar do outro. Como pondera Coelho (2000), a literatura deve estimular a consciência crítica do leitor:

Enfim, o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (COELHO, 2000, p. 151).

Na seção anterior foram destacadas duas obras que estimulam a pensar a diferença corporal na perspectiva das deficiências físicas, dado que ter um corpo marcado com alguma deficiência chama atenção e, com frequência, gera exclusões. As obras analisadas a seguir focalizam as diferenças nas estruturas corporais bem como a diferença de gênero, visto que ter um corpo que não se enquadra no idealizado pela sociedade e pertencer a certo gênero também são vetores igualmente excludentes.

O livro *Ninguém é igual a ninguém*, de Regina Otero e Regina Rennó (1994), se concentra na história de Danilo, um menino bom das pernas e muito magro, que começa a observar e descrever as características físicas de seus vizinhos. O personagem observa que na

rua onde mora há pessoas de todos os jeitos e que reagem de maneiras diferentes quando são atingidas por palavras grotescas sobre suas características físicas ou diferenças corporais. O subtítulo do livro, ‘O lúdico no conhecimento do ser’, reforça que a narrativa fará uso da ludicidade para expor conhecimentos de si, de suas habilidades e para conhecer o outro. Na busca desse conhecimento, brincadeiras maldosas, como colocar apelidos, são utilizadas para inferiorizar e excluir os outros. O personagem e narrador, Danilo, embora seja alvo de zombarias por suas características físicas, descobre que tem muitas qualidades e habilidades, passando a não se incomodar com as calúnias que recebe.

Na capa do livro há a figura de uma mão e, em cada dedo, o desenho de rostos diferentes, representando a diversidade étnico-racial e cultural da sociedade. Uma imagem bem apropriada para expor as diferenças, uma vez que os dedos das mãos diferem em tamanho e espessura, mas são todos necessários para o bom funcionamento da mão. Observa-se, nos rostos desenhados nessa mão, a intenção das autoras de representar diferentes configurações, ou seja, meninos e meninas, com cabelos em formatos diferentes, alguns usando óculos e com cores de pele diferentes. Ainda nesse sentido, chama atenção a tipografia do título do livro *Ninguém é igual a ninguém*, com letras grafadas de forma expressiva, algumas finas, outras mais grossas, algumas maiúsculas, outras minúsculas, todas escritas em cores diferentes, sendo justamente a união dessas letras diferentes que resulta nas palavras que formam o título do livro. É possível constatar a analogia de que, embora os indivíduos sejam diferentes, a união dos mesmos pode resultar em convivências produtivas, com base no respeito e aceitação das diferenças. O espaço é o bairro ou, mais especificamente, a rua onde Danilo mora, com a imagem de muitas casas com tamanhos, formatos e cores diferentes, crianças de vários tamanhos, gêneros e características físicas, brincando livremente. O que permeia todos esses elementos estético-expressivos é a corporeidade que será foco de problematização no enredo do texto.

Narrado em primeira pessoa, vê-se o personagem Danilo passa a descrever algumas pessoas que moram naquela rua. De sua perspectiva, há gente de todos os jeitos: “Paulinho, meu vizinho da esquerda, é gorducho. Alguns meninos vivem gritando para ele: ‘Paulinho, baleia, saco de areia’. Ele chora e chora.” (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 4). O fragmento reforça a imagem do garoto Paulinho, triste e choroso, e, ao fundo, os meninos zombando dele, pelo fato de estar acima do peso idealizado. A linguagem tem um papel central no que diz respeito às diferenças corporais, visto que é usada não só para nomear, mas também para classificar, dividir, incluir e excluir. Os indivíduos que não se enquadram no corpo ideal, ou que são ditos diferentes, são alvo de práticas linguísticas que produzem discursivamente

posicionamentos sociais. De fato, a linguagem é lugar de confronto ideológico e de conflitos. Para Louro (2013), ela tem poder de definição:

O corpo é também o que dele se diz e aqui estou a afirmar que o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável (LOURO, 2013, p. 31).

Ao mostrar o choro de Paulinho, fica claro como o corpo do menino se transforma em superfície do embate semântico. Goellner (2013, P. 31) evidencia o corpo como fator central da identidade e com muitos investimentos, “por exemplo, no crescente mercado de produtos e serviços relacionados ao corpo, a sua construção, aos seus cuidados, a sua libertação e também, ao seu controle”.

A seguir, Danilo descreve a vizinha da direita, Joana, uma menina negra que diz sempre querer ser branca. O fato de ela desejar ser branca está, definitivamente, ligado à discriminação sofrida por ela ou por seus familiares. Também a imagem de Joana é de uma criança triste, já que o sistema da linguagem a classifica, criando posicionamentos que não se encontram em consonância com seus anseios identitários. Woodward (2014) enfatiza o poder da linguagem e da cultura na formação do si:

Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. [...]. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios (WOODWARD, 2014, p. 56).

A narrativa segue com outra fonte de discriminação, ligada à cor e ao formato do cabelo. “Davi, que mora em frente, é ruivo e fica furioso quando o chamam de cabeça de fogo. É fogo mesmo.” (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 6). Aqui, os sentidos oriundos do corpo provêm de uma matriz de cunho social, cultural, político, histórico e linguístico. Os meninos que aparecem na imagem ao fundo, agredindo verbalmente Davi, podem estar remetendo às narrativas dominantes, com suas manifestações para determinar aquilo que é natural para a sociedade. Apontando a força e o poder determinantes que a linguagem pode exercer, Chauí (2007, p. 74) afirma que “esse poder decorre do fato de que as palavras são núcleos, sínteses ou feixes de significações, símbolos e valores que determinam o modo como interpretamos as forças divinas, naturais, sociais e políticas e suas relações conosco.”.

O livro *Ninguém é igual a ninguém* é um convite para se refletir sobre como a linguagem tem sido determinante não só para nomear e classificar, mas também para

posicionar socialmente o diferente. Por outro lado, a história demonstra que a mesma linguagem que classifica e hierarquiza pode ser fundamental no processo de criar estratégias para pensar formas de acolher, conviver e dialogar com as diferenças corporais, mas também de resistir às práticas de nomeação. Descrevendo a si próprio, o personagem principal e narrador, o menino Danilo, relata que também já sofreu insultos por ser diferente: “Eu sou magrelo, porque é assim que sou. Antes não gostava que ninguém mexesse comigo. Já tive apelido de palito, vareta e linguíça” (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 8). Nota-se, no decorrer da narrativa, que houve uma mudança no comportamento de Danilo, na maneira de enfrentar os insultos direcionados a ele por ser magro. O que anteriormente o deixava nervoso agora não o incomoda mais. O texto a seguir deixa essa transformação bem evidente.

Agora nem dou bola mais pros apelidos, pois não sou;
linguiça, nem palito, nem vareta.
Sou um menino chamado Danilo, que não é gordo,
nem médio, sou magro e bom das pernas.
Não perco uma corrida (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 9).

O texto convida a imaginar valores baseados na aceitação da diferença e, simultaneamente, encena estratégias de resistência, na medida em que o protagonista subverte os usos da língua, transformando-se em agente da gestão semântica. O enredo finaliza com a imagem do protagonista afirmando sua forma de ser, sem receios da diferença, ou melhor, daquilo que ela pode desencadear ao ser instrumentalizada nas práticas de posicionamento social.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no campo de experiências denominado “O Eu, o outro e o nós”, ressalta que para o desenvolvimento da criança é preciso “demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive” (BRASIL, 2018, p. 45). O corpo é fundamental para que a criança conheça funções e sensações, podendo identificar suas potencialidades pelo modo como dialoga com seu corpo. O texto convida para essa problematização. Ao aceitar ser magro, Danilo se encontra disponível para se concentrar em outras habilidades e idear outras estratégias identitárias.

Essa problematização também abarca a diferença como potencial desejável. Assim, a voz narrativa pergunta: “Já pensou se todos fossem iguais? Acho que as pessoas teriam que andar com o nome escrito na testa para não serem confundidas com as outras”. (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 11). O excerto transforma o princípio da diferença em algo positivo, ressemantizando as palavras, de modo a oferecer outras maneiras de pensar estratégias de

classificação e nomeação. O questionamento sensibiliza para acolher as diferenças, salientando a alteridade, que pode ser observada de maneira positiva, a partir de outros crivos de percepção. Esse trabalho de sensibilização e imaginação de valores oferece igualmente uma alternativa para o fluxo imagético veiculado pelas mídias de massa. Para Jane Felipe (2013, p. 65), “as representações sobre sexualidade, corpo e gênero veiculadas em especial pela mídia tem subjetivado não só adultos, homens e mulheres, mas também tem trabalhado minuciosamente para a formação das identidades infantis e juvenis nos nossos dias”. Nessa direção, o texto propõe outra dinâmica de sentidos.

No final do livro, outro personagem, chamado Tim, traz várias propostas de atividades lúdicas para serem realizadas com as crianças, que envolvem desenhos, pinturas, jogo etc., com a finalidade de mostrar, de forma interativa, o quanto a relação intrapessoal, com identificação do si e a interpessoal, com o olhar no outro, são importantes. O foco das atividades é sempre apontar para o princípio de que atitudes valorativas como solidariedade, respeito, cooperação e empatia devem ser cultivadas e reforçadas.

Com intuito de elevar a autoestima da criança leitora, ou ouvinte, o personagem Tim se despede das crianças deixando um recado importante: “Ah! Já ia me esquecendo, o carteiro deixou estas cartas pra você.” (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 32). Logo abaixo aparece a imagem de três cartas com envelopes abertos. A primeira com o comunicado: “Procure gostar de você como você é” (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 32), realçando que, independentemente da característica física, a pessoa deve se valorizar, como fez o menino Danilo. Na segunda carta, o aviso é: “Procure melhorar naquilo que você acha que não é legal em você” (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 32). Quando a criança foca não nas diferenças e sim em suas potencialidades, certamente se transforma. A terceira carta traz a mensagem: “Cuide bem de você mesmo” (OTERO; RENNÓ, 1994, p. 32). Todas as mensagens são escritas com letras em cores diferentes e usando envelopes de cores diferentes, talvez na busca de reforçar a importância da diversidade corporal.

Outra forma de hierarquizar diferenças corporais envolve as questões de gênero, dado que o contexto social tem classificado aquilo que é próprio do indivíduo do sexo masculino ou do sexo feminino. Construções impostas em hierarquias binárias caracterizam o papel que cada indivíduo deve ocupar na sociedade. Estratégias de naturalizar o que seria próprio de diferentes gêneros devem ser problematizadas, dado que nos tornamos ou somos educados a aceitar como “natural” aquilo que resulta de um processo de codificação cultural.

Na atualidade, indivíduos ainda sofrem exclusões em atividades esportivas, sociais e até mesmo no mercado de trabalho pelo fato de ser do gênero feminino. O futebol, por

exemplo, é um esporte que, culturalmente, é mais valorizado quando praticado por indivíduos do gênero masculino. Quando se compara o salário dos jogadores do sexo masculino e do feminino é que se acentua ainda mais essa disparidade, ou seja, é muito maior a valorização do gênero masculino. Felipe (2013, p. 55) explicita que “corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência de hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis”.

Historicamente foi imposta a cultura de que as mulheres são frágeis e com menos habilidades e que os homens têm mais força física e resistência. O contexto social vai construindo aquilo que é próprio do gênero masculino ou feminino, e passa a não só naturalizar esse processo como também a estabelecer relações de poder ou dominação. Goellner (2013, p. 31) assevera que “não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem”. As imagens produzidas pelas mídias reforçam estilos de vida e comportamentos aos padrões comumente aceitos pela sociedade. Enfatizar, através de anúncios, que meninas devem brincar de bonecas e ter habilidades na cozinha é uma forma de naturalizar ou definir o que pertence à esfera do gênero feminino.

Livros infantis têm problematizado o modo como crianças estão representadas ou como interpretam representações de masculinidade e feminilidade existentes na sociedade. Para Silveira *et al.* (2012a, p. 151) “Os artefatos culturais passam a ter uma centralidade discursiva que vai constituindo sentidos mais ou menos dominantes sobre determinadas identidades, que por fim consolidam entendimentos do que significa ser, neste caso, menino e menina.” O livro de Thaís Vilarinho, *Deixa eu te contar menino, Deixa eu te contar menina* (2019), é importante para desconstruir conceitos arraigados na sociedade. A autora da obra, além de escritora e fonoaudióloga, é palestrante, com o best-seller *Mãe Fora da Caixa*. É colunista da *Revista Crescer* e já publicou vários livros mostrando os desafios da maternidade e de criar filhos. Acumula mais de um milhão de seguidores nas redes sociais, criando um clima de acolhimento e empatia entre mães.

A obra *Deixa eu te contar menino, Deixa eu te contar menina* (2019), embora muito recente, certamente é outro texto importante da autora, para desconstruir antigos conceitos enraizados na sociedade. Seu foco principal é trazer uma reflexão sobre aquilo que é considerado próprio de menino ou menina. Reforça sempre que, independentemente do sexo, a criança é livre para fazer escolhas, brincar como deseja e sonhar com diversas profissões. Aborda, igualmente, a questão dos sentimentos e sua expressão a partir da lógica dos gêneros culturalmente construídos.

É uma obra inovadora, dado que a autora se utiliza do tema para contemplar tanto meninos como meninas. São dois livros em um só. De um lado da capa, há o tema ‘Deixa eu te contar menino’ e, virando o livro, inicia-se a história ‘Deixa eu te contar menina’. O leitor fica livre para iniciar do lado feminino ou masculino. As ilustrações retratam o contexto social, com figuras de crianças em situações diversas. Unindo-se às ilustrações, os textos escritos são curtos e com mensagens impactantes, algumas palavras em negrito que reforçam sua importância. Sobre a importância da união de elementos visuais e verbais, na literatura, Cademartori (2010) afirma:

A tendência atual da produção infantil, no entanto, especialmente em livros para leitores iniciantes é a valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos (CADEMARTORI, 2010, p. 10).

A estética da escrita não tem uniformidade. Há ausência de padronização no tamanho e na forma das letras. Por fugir da linearidade, a obra é um convite para abandonar conceitos pré-estabelecidos e dialogar com o questionamento que o texto propõe. Logo de início, na parte que versa sobre os meninos, a voz narrativa aponta para questões corporais, enfatizando que “você pode ser pequeno ou **grandão**. Ter cabelo curtinho ou um cabelão. Ser bem magrelinho ou mais **gordinho**” (VILARINHO, 2019, p. 3, grifos da autora). Dialogando com as meninas, o texto frisa que, a despeito do formato do cabelo, elas devem gostar de si: “Menina linda que tem o cabelo **enrolado, liso, ondulado ou crespo**. Menina que se admira por inteiro” (VILARINHO, 2019, p. 28, grifos da autora). Nas duas partes, há palavras em negrito, para sublinhar que as diferenças nas características físicas não só são aceitáveis, mas também devem ser destacadas, numa lógica semântica positiva.

A diferença corporal, com base na estatura, peso e corte de cabelo, pode causar exclusões e ser foco do princípio da diferença. Observa-se, hoje, um esforço de padronização dos corpos. Nesse sentido, Sandra Andrade (2013, p. 113, grifo da autora) afirma que, “emagrecer, hoje parece ser uma das grandes preocupações da humanidade que envolve homens e mulheres, jovens e adultos. A sombra da obesidade e a ideia de um corpo ‘disforme’ parecem pesar tanto quanto a consciência daquela/e que come”. Para romper a ideia de que só tem valor a pessoa que estiver na forma idealizada, o livro reforça que a criança é linda, não importando sua constituição física.

A administração dos sentimentos é outro tema abordado pela autora, algo muito oportuno em uma sociedade em que ainda circula a ideia de que meninos não podem chorar.

A passagem que segue ilustra isso: “Você pode ser **corajoso** e gargalhar. Mas também pode ter **medo** e chorar. O que não pode é deixar de se **expressar**”. (VILARINHO, 2019, p. 4, grifos da autora). Evidencia ser natural dos humanos sentimentos como medo, tristeza e solidão. A exortação, portanto, convida a desconstruir os papéis de gênero que já começam a se instalar na primeira infância, abrindo um espaço de liberdade de expressão. Silveira *et al.* (2012a, p. 157) apontam que “o texto literário oferece aporte para que as aprendizagens emocionais se constituam a partir de experiências estéticas de leitura das obras”.

Do outro lado, a voz narrativa ressalta que meninas podem perfeitamente usar capacetes, andar de skate e ralar o joelho, atividades não condizentes com aquilo que foi construído socialmente para o papel do corpo feminino. Palavras em negrito salientam a tensão de que, mesmo sendo bonita, a menina pode ser forte e enfrentar batalhas; mesmo sendo princesa, pode ser guerreira; mesmo ralando o joelho, pode continuar linda:

Você menina **Bonita** do laço de fita
 Que usa capacete para andar de skate.
 Você mesma, toda delicada;
 Mas que é **forte** para enfrentar qualquer **batalha**.
 Menina que quer ser **princesa**, mas que também,
 Tem vontade de ser **guerreira**
 Você que **rala** o joelho e se acha **linda**
 Quando olha no espelho (VILARINHO, 2019, p. 21, grifo da autora).

O corpo aprende com as interações sociais. Nisso, tanto a família, os amigos, a mídia como a escola exercem poder na forma como o indivíduo passa a se ver e a interagir com a sociedade. A lógica de gênero, muitas vezes, é utilizada para dar significado às relações de poder, classificando e determinando o que é digno de cada pessoa. Quando se olha para o corpo, é natural a identificação das diferenças biológicas, ou seja, pelos órgãos genitais, porém essas diferenças são práticas de sentido construídas a partir da língua. O sistema da língua determina a semântica dos lexemas homem e mulher. Silva (2014) esclarece que argumentos biológicos são utilizados para fixar a natureza:

As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2014, p. 86, grifo do autor).

Neste movimento de diferenciação é importante questionar se é apenas algo natural ou é uma estratégia retórica para legitimar uma determinada narrativa. No processo de socialização, indivíduos são ensinados a enxergar o mundo pelo sistema da linguagem, não só

nomeando como também classificando os seres. Talvez as diferenças não sejam nada iminentes da natureza. Dinâmicas discursivas podem estar educando ou materializando o comportamento dos seres no mundo. Segundo Woodward (2014, p. 15), “o essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção unificada de identidade”. Exatamente esse conceito do que é considerado natural para os gêneros e essa identidade unificada que o texto literário questiona a partir do enredo e de suas ilustrações.

Na esteira desse pensamento, o texto de Vilarinho faz um convite para refletir em atividades como cuidar de uma criança, antes que se torne foco de semantização de gênero, suscitando expectativas atribuídas ao sexo feminino. Para tanto, o livro traz uma proposta de igualdade de oportunidades, indicando que meninos e meninas não devem ficar aprisionados a um discurso que determina qual é a maneira “certa” de agirem. Sobre os meninos, observe-se o excerto abaixo:

Você pode gostar de brincar de carrinho;
E de escolinha de bola e de papai e filhinha. (VILARINHO, 2019, p. 5)

Você pode também querer ficar em casa e cuidar do seu bebê,
As escolhas são suas, só interessam a você (VILARINHO, 2019, p. 12).

Além de ser um convite para se pensar de forma diferente sobre a questão dos gêneros, a obra também faz um alerta para desconstruir a naturalidade ou universalidade de lógicas excludentes que se utilizam do poder e da força para ditar regras. Dagmar Meyer (2013, p. 26) lembra que, em nossa sociedade, estamos “sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível - a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã”. O livro sensibiliza sobre a importância de se romper com determinados essencialismos ou imposições sobre o que é adequado para indivíduos do sexo masculino ou feminino.

Questionar conceitos impostos ou verdades preconcebidas como as únicas formas corretas de ser, se torna fundamental, visto que as práticas sociais têm exercido controle no sentido de ditar como os corpos devem se comportar. Artefatos culturais, muitas vezes, são utilizados para disseminar o que é considerado como correto, na construção da identidade individual. “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 tais artefatos”. (SILVEIRA *et al.*, 2012a, p. 150).

Isso também vale para as profissões. Com a expressão “sair do ninho”, a escritora se refere à ideia construída historicamente de que meninas devem ficar em casa. Assim, a voz narrativa empreende um movimento para desconstruir as expectativas atreladas ao modo como o corpo deve ser observado. Vale lembrar que sair de casa implica um movimento corporal e esse movimento é ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos necessários para a participação das dinâmicas sociais:

Saia do **Ninho** e escolha o seu caminho.
 Quem voa não precisa andar em cima do **Trilho**;
 Mas volte sempre que precisar de um **Colinho** para acalmar;
 Deixa eu te contar menina, você pode **escolher** ser;
 O que **quiser**: Presidente, Professora, Doutora e até construtora.
 Mas pode **mudar** de ideia e virar astronauta ou escritora...
 Pilota de avião, chefe de cozinha, engenheira, etc. (VILARINHO, 2019, p. 30-31, grifo da autora).

A discussão sobre o que se espera culturalmente dos meninos e das meninas pode causar reflexões, desencadeando questionamentos sobre padrões pré-determinados e sobre a liberdade de escolha. O texto faz um convite para se pensar nas representações de gênero e sobre comportamentos, não do ponto de vista impositivo e classificatório, mas sim pautado por um interesse de revisão.

É possível notar, nas imagens ilustrativas, a preocupação em colocar representações de crianças de vários contextos sociais. Tanto meninos quanto meninas são apresentados com diferentes estaturas e pesos, distintas colorações de pele e formatos de cabelos. Há imagens de menino sem cabelo e de óculos; brincando com bola e bonecas. Há, também, imagens de meninas brincando de skate e karatê. Isso demonstra que houve, igualmente, a preocupação de colocar crianças de várias etnias, cores de peles diferentes e com deficiência física (há uma menina com perna mecânica). Discursos sobre o que é próprio para diferentes gêneros devem ser vistos não pela ótica naturalizante imposta no decorrer da história e sim como uma construção social e cultural na qual estamos inseridos. O que expõe a necessidade de selecionar textos que evidenciem o convívio com as diferenças pode aumentar o aprendizado, estimular novas habilidades, com base no respeito, enxergar outras perspectivas e ampliar a visão de mundo dos cidadãos.

Concluindo, as obras expostas acima evidenciam que a convivência com as diferenças corporais é importante, considerando que os corpos carregam histórias e memórias, trazem marcas que anunciam e denunciam, ou seja, os corpos falam, mesmo sem palavras. Esses corpos são constituídos por uma miríade de práticas e discursos que, a todo instante, atualizam, subvertem e fabricam significados. As diferenças corporais podem ser observadas

tanto de forma negativa quanto positiva, muito dependerá do contexto social, político, histórico e cultural.

A literatura pode ser um ponto de partida para estimular o imaginário e o senso crítico das crianças. Valores como aceitação, acolhimento e inclusão, visibilizados nas narrativas, podem ser vislumbrados e também almejados. As obras analisadas sensibilizam para a importância de se conviver de forma harmoniosa com as diferenças corporais. Para Mantoan (2003, p. 12), “As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.”. As diferentes configurações corporais apresentadas nas obras ficcionais possibilitam imaginar e pensar no mundo real. As reflexões oferecidas pelas narrativas podem sensibilizar para o vislumbre de outros horizontes que acenem para uma convivência pautada no respeito, na aceitação e no acolhimento do diferente.

5 CONVÍVIO COM A DIVERSIDADE FAMILIAR

Diante das mudanças sociais, políticas e culturais que têm afetado as estruturas familiares, com novos modelos de família ganhando espaço e modificando o contexto social, discorrer sobre a diversidade familiar tem se tornado cada vez mais pertinente. Refletir sobre a representação de valores que permeiam os vínculos familiares se revela profícuo, dado que são esses valores que determinam a convivência não só familiar, mas também social. As estruturas familiares se constituem como elementos-base da sociedade, desse modo, tanto sofrem alterações do contexto social quanto o modificam.

As mudanças sociais, como descreve Woodward (2014, p. 29), ocorrem não somente em escalas globais, nacionais e políticas, mas também em nível local e pessoal, interferindo na identidade dos indivíduos. Por ser a família uma instituição com características diferentes, é de se esperar que cultivem princípios e valores diversos, se posicionem e sejam posicionadas de maneiras distintas na cartografia social. Essa mesma autora afirma que “a casa é o espaço no qual, muitas pessoas vivem suas identidades familiares” (WOODWARD, 2014, p. 30), exercendo graus de autonomia e escolhas diferentes.

Com a emergência de avanços tecnológicos como parte do cotidiano das pessoas, novos comportamentos são adotados, surgindo múltiplas necessidades e expectativas com relação às configurações familiares. Hoje, muitas famílias têm tido dificuldade de criar seus filhos em um ambiente tranquilo, de confiança, rodeados de carinho e estímulos positivos. Agressões, violências físicas e psicológicas no interior das famílias têm sido comuns, trazendo consequências destrutivas no desenvolvimento emocional da criança.

O conceito de família sofreu alterações, mas as relações de união de um conjunto de pessoas, baseadas em laços afetivos, tanto por grau de parentesco quanto pelos sentimentos que unem seus membros, continuam sendo definidas por esse termo. A composição familiar tradicional, formada de pai, mãe, filhos (as), irmãs (ãos), continua sendo a mais corriqueira, porém, essa estrutura familiar não é a única. O conceito de família vem sendo alterado, com outras configurações ou formas de organizações diferentes do padrão tradicional.

Pequenas ou numerosas, unidas ou separadas, com necessidades e estruturas diferentes, as famílias são entidades sociais presentes e de suma importância na vida dos seres humanos. As famílias podem ter formações distintas, por exemplo, muitas são constituídas não apenas por pai, mãe, filhos e irmãos, mas também por enteados, padrastos, madrastas, netos e avós etc., organizações que podem produzir desentendimentos e dificuldades de convívio. Mesmo fazendo parte de uma única família, os indivíduos que as compõem são

diferentes, podendo divergir entre si e gerar, no círculo familiar, conflitos e frustrações. Valores como o cultivo de afetos e empatia são vitais para que haja comunhão entre seus membros. Aceitar e respeitar as diferenças se faz necessário, dado que laços afetivos não vêm prontos e acabados, tampouco surgem de maneira automática nas instituições familiares. Esses valores precisam ser construídos, cultivados e praticados. É no ambiente familiar que o sujeito adquire costumes, padrões de conduta, valores e traços culturais, sendo esse, também, o primeiro espaço de aprendizagem da criança.

O espaço familiar pode contribuir para o desenvolvimento físico, social, educacional e emocional da criança, juntando-se a isso as narrativas ficcionais podem levar a criança a imaginar diferentes configurações familiares e situações sociais. Carvalho expõe a importância da literatura para o equilíbrio psicológico no desenvolvimento da criança, argumentando, por exemplo, que “o conto de Fadas ou conto simbólico torna-se, por sua estrutura, indispensável no processo do crescimento afetivo e emocional da criança.” (CARVALHO, 1989, p. 176).

Zilberman (2003) expõe três modelos de representação familiar, que estão na raiz da produção do gênero literário infantil: o modelo eufórico, baseado numa visão familiar burguesa, com ambientes restritivos, valorizando a vida doméstica e o domínio absoluto dos pais; o modelo crítico, com personagens da classe média, mostrando problemas sociais, como a vida nas favelas e aspectos profissionais; e o modelo emancipatório, trazendo a autonomia da criança diante da dominação dos adultos. Seja qual for o modelo, a literatura se vale

[...] dos recursos ligados ao maravilhoso e à fantasia, como nos relatos de Monteiro Lobato e Lígia Bojunga Nunes, seja da antropomorfização de animais e objetos, à maneira de Érico Veríssimo, ou ainda respeitando os limites do verismo. Em todos esses casos, e independentemente da opção técnica, o que se evidencia é o aproveitamento da temática familiar (ZILBERMAN, 2003, p. 220).

A literatura infantil pode ser o ponto de partida para que a criança conheça e se identifique com configurações familiares diversas. As narrativas podem trazer representatividade de famílias nucleares, monoparentais, reconstruídas, homoafetivas, comunitárias, adotivas, consanguíneas e tantas outras, com direitos e obrigações que devem ser respeitados. Enredos com configurações familiares de cores, culturas, etnias e classes sociais diversas podem ser úteis para que a criança se veja retratada e passe a desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva, projetando ações ou comportamentos valorativos de acolhimento. Pode perceber, também, que, mesmo com características diferentes, cada membro da família é digno de ser respeitado e valorizado. A infância, hoje, conforme

Carvalho (1989, p. 18), se “constitui uma fase especial de evolução e formação, com as suas implicações específicas e suas complexidades, em nada comparável com o adulto. E todas as potencialidades da criança devem ser cuidadosamente cultivadas, com seriedade e amor”.

Visando o desenvolvimento, a formação e as potencialidades das crianças, é importante que, desde cedo, ela tenha contato com o universo literário. De acordo com Machado (2002, p. 33), quando os pais reservam um tempo para contar história aos filhos, isso será “inesquecível para o ouvinte. Uma experiência marcante que o tempo não conseguirá destruir. Ouvir contar e sentir leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor”. Por meio das narrativas, a criança pode ser levada a observar que as diferenças são belas e a diversidade, enriquecedora. Ao se conectar com a literatura, o indivíduo pode ser sensibilizado. A maneira como personagens são representados transmite valores e cria um imaginário de novas configurações sociais. Coelho (2000) evidencia que através das histórias as crianças podem identificar seus próprios problemas.

Lembra a psicanálise que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção (COELHO 2000, p. 55).

De maneira inconsciente, ao ler ou ouvir histórias, a criança relaciona seu mundo real com o ficcional, se identifica com os personagens e busca resolver os conflitos apresentados. Na medida em que o texto literário problematiza representações da família, ele pode provocar reflexões sobre novas formas de conceber esse conceito. Na sequência, quatro narrativas são apresentadas e analisadas com o propósito de apontar as diferenças familiares.

5.1 Dinâmicas familiares em *As famílias do mundinho* e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*

O livro de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, *As famílias do mundinho* (2006), traz reflexões sobre diversidade familiar, de maneira lúdica e interativa, mostrando a importância de cultivar valores como aceitação, respeito e empatia. Pós-graduada em História e Arte, além de escritora, Bellinghausen é ilustradora, artista plástica, trabalha com técnicas de desenhos e colagens e escreveu e ilustrou vários livros infantis. A coleção *O mundinho* trata de 14 temas diversos e explora questões de ética e cidadania, com o intuito de transformar olhares através da literatura. *As famílias do mundinho* (2006) é um volume especialmente relevante, que deve

ser ofertado às crianças, não somente pela importância do enredo, mas especialmente pelas figuras encantadoras e expressivas.

O texto reforça que cada família é diferente, mas que o amor deve ser a base de todas as relações familiares. É um livro com ilustrações chamativas, bem coloridas, que envolvem o leitor na narrativa. A obra inicia informando o leitor de que, fora do planeta Terra, há um mundinho, muito parecido com as vivências humanas. Já no final, a autora interage com as crianças, propondo uma atividade divertida, convidando-as a montar uma árvore genealógica de sua própria família.

Neste mundinho “tinha a maior diversidade de famílias de todos os planetas da via láctea. Nele viviam famílias de vários tipos e jeitos. E nenhuma era igual à outra.” (BELLINGHAUSEN, 2006, p. 04-05). Ao destacar que nenhuma família é igual à outra, auxilia a criança a entender que as famílias divergem não só em número de pessoas, mas em raça, opção sexual, classe social, cultura etc. Nesse mundinho, os tamanhos das famílias eram diversos, assim como ocorre no planeta Terra: “Algumas famílias eram grandes e não paravam de crescer. Outras eram bem pequenas” (BELLINGHAUSEN, 2006, p. 06-07).

Para mostrar que a narrativa está próxima dos problemas existentes na realidade social, o livro chama atenção para o fato de que pode haver desentendimentos no círculo familiar: “[...] às vezes eles brigavam um pouquinho. Mas logo estavam se abraçando.” (BELLINGHAUSEN, 2006, p. 09). Dessa forma, a criança compreende que desentendimentos ocorrem em quase todos os lares, mas como o foco é a convivência, o conhecimento-chave é a habilidade de resolver conflitos e encontrar compromissos.

Neste mundinho, assim como ocorre em nosso planeta, as famílias valorizam objetos, coisas, comportamentos, de maneiras diferentes. A voz narrativa reforça que “enquanto algumas famílias eram festeiras e barulhentas... outras eram caseiras e silenciosas!” (BELLINGHAUSEN, 2006, p. 10-11). Outro aspecto que a voz narrativa ressalta são as diferenças geográficas, que interferem nas estruturas familiares: “No mundinho havia famílias que moravam em cidades. Outras famílias moravam em praias. Havia também as que moravam nas montanhas.” (BELLINGHAUSEN, 2006, p. 12-13). O lugar de residência, ligado a aspectos culturais, sociais e políticos, afeta de igual maneira as famílias no planeta Terra.

Outro aspecto evidenciado na obra é a importância de dividir as tarefas domésticas. A criança percebe que é preciso se envolver no projeto de cuidar da limpeza da casa, trabalho que abrange todos os membros, para manter a organização do lar. Nesse mundinho, o engajamento de todos nessas tarefas faz com que sobre tempo para outras atividades. A voz narrativa expõe que levar uma vida atarefada impacta na vida familiar:

Havia também pais que trabalhavam muito.
 Por isso tiravam poucos dias de férias por ano.
 Enquanto eles trabalhavam, outras pessoas
 Cuidavam de seus filhos (BELLINGHAUSEN, 2006, p. 15).

Criadas pela própria autora, as ilustrações utilizam técnicas de colagem e desenhos, o que auxilia a criança a imaginar como seria a vida nesse mundinho. Como reflete Cademartori (2010, p. 20), hoje há uma tendência de “valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos”. Nessa interação, o texto destaca que, apesar das diferenças familiares, todos são felizes e vivem em harmonia. Isso pode ser um alerta para as famílias humanas, na medida em que mostra que as diferenças não devem ser uma barreira para uma convivência capaz de negociar soluções.

Aspectos sentimentais e emocionais são evidenciados como parte integrante dos moradores desse mundinho. Como ocorre em nosso planeta, a voz narrativa ressalta que algumas famílias se alegram por ter um animal de estimação, enquanto outras estavam bem tristes com a morte de alguém querido. Trazer o tema da morte de um ente querido não é comum nos livros infantis. Conforme Abramovich (1997), este é um tema que deveria ser abordado, dado que a morte faz parte da vida das crianças.

Tantas espécies de vida, tantas possibilidades de morte... É fundamental discutir com a criança de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia não acontecer... Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda... E também discutir a morte provocada de modo irresponsável, leviano, segundo a lei do mais forte, profundamente injusta, de civilizações, de culturas, de crenças, de bichos, plantas, pessoas... De tudo e todos que fazem parte do mundo e que deixam de fazer (ABRAMOVICH 1997, p. 113).

A morte é um tema afetivamente complexo e tenso. A verbalização dessa temática, por meio de textos literários, fornece instrumentos para que a criança consiga compreender o significado desse fenômeno e integrá-lo em sua vida.

A adoção é outro tema importante abordado nessa obra. Muitas famílias, com dois pais ou duas mães, ou famílias com um pai e uma mãe que não podem ter filhos, optam pelo processo de adoção. Tópicos como esse, que fazem parte da realidade social, dão à criança ouvinte a possibilidade de imaginar como seria viver nesta situação. Temática especialmente interessante também para a criança que se encontra nesse contexto e para a família que passa por esse processo. Para concluir a narrativa, a autora traz um desenho que representa pessoas

com diversas características físicas – alto, baixo, grande, pequeno, idoso, criança, branco, preto, gordo, magro etc. – posicionados acima de uma linha azul, buscando representar a importância do respeito nas relações sociais: “Cada homenzinho amava e aceitava sua família. E também respeitava a do amigo, mesmo que fosse muito diferente da sua” (BELLINGHAUSEN, 2006, p. 20).

Na contra capa do livro há um convite para que o leitor pense em sua própria família, que veja como as famílias dos vizinhos e amigos são diferentes. As narrativas ficcionais, como esse livro, podem ser um incentivo para se pensar como valores de convivência são importantes para qualquer estrutura familiar. Ouvir histórias pode impulsionar a criança a imaginar não só o encontro com a diversidade, mas também o exercício da alteridade, por enxergar a dor alheia. De acordo com Coelho (2000), isso se torna possível quando a criança estabelece relação do universo literário com seu mundo interior:

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia a dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir (COELHO, 2000, p. 51).

Ao representar situações de conflito ou situações afetivas complexas no seio familiar, o texto literário fornece instrumentos, a partir da interação com o universo ficcional, que colaboram para refletir sobre essas dimensões da realidade, preparando a criança a identificar percursos para a resolução do conflito, evitando, assim, a transformação de problemas em fetiche.

O livro de Lucimar Rosa Dias, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (2012), é outro artefato literário que busca pensar a diversidade, com base nos diferentes aspectos físicos. A autora, professora e doutora, trabalha com temas da educação infantil e diversidade étnico-racial, é membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd – GT21: Educação e Relações Étnico-raciais e GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Já escreveu vários livros infantis. A obra analisada possibilita tecer reflexões sobre as diferenças físicas e a necessidade de respeito pelo modo de ser de cada um.

Não é incomum encontrar membros de uma mesma família com características físicas bem distintas, muitas vezes, causando estranhamentos por suas diferenças. O enredo traz modelos de representatividade, contemplando o convívio com as diferenças corporais como algo que deve ser valorizado, uma vez que enriquece a convivência social. O fluxo ficcional

oferece instrumentos para construir narrativas de mundo e ordenar sentidos. A protagonista do enredo é Luanda, uma menina sapeca, vaidosa, inteligente, que gosta de ler, cantar, jogar bola, comer chocolate e brincar. Os membros da família da menina têm características físicas bem diferentes, o que os faz únicos e especiais. Reconhecer que cada indivíduo tem o seu jeito e que não há ninguém igual ao outro é o primeiro passo para entender a diversidade cultural e identitária. Louro (2013) aponta o corpo como fator central da identidade e na cultura contemporânea:

Falar do corpo é falar, também de nossa identidade dada a centralidade que este adquiriu na cultura contemporânea cujos desdobramentos podem ser observados, por exemplo, no crescente mercado de produtos e serviços relacionados ao corpo, a sua construção, aos seus cuidados, a sua libertação e também, ao seu controle (LOURO, 2013, p. 31).

A narrativa expõe a preocupação da autora em trabalhar aspectos relacionados com a diferença corporal existentes em muitas famílias, o que inclui não somente a cor da pele ou a estatura, mas também a personalidade, os valores e as origens, elementos que fazem parte do universo existencial das crianças. A diversidade está colocada, de forma divertida, como algo positivo, evidenciando valores baseados no respeito, no acolhimento e na convivência com a diversidade. Sobre as características físicas da família de Luanda, a voz narrativa relata:

A mãe é baixa e um pouco magra;
 O pai é muito alto e um pouco gordo;
 O irmão mais velho é alto e forte.
 O irmão mais novo é baixo e meio fraquinho;
 E tem a avó materna, que é magra e alta (DIAS, 2012, p. 20 - 24).

No enredo, as características físicas diferentes não representam um problema para os membros da família da protagonista, mas o texto não deixa de sugerir que as diferenças corporais podem trazer conflitos e exclusões sociais. Soma-se a isso a protagonista, uma menina afrodescendente e feliz, denotando o quanto a autora busca reforçar a importância de diferentes configurações, rompendo com a onipresença representacional da branquitude. Raça, cultura, etnia, classe social, são marcadores que acompanham a representação familiar. Em outro contexto, Ramos (2009, p. 22) discute o modo como estereótipos acabam constituindo barreiras comunicacionais. Desse modo, o texto literário pode trazer ingredientes para desconstruir imagens familiares demasiado restritivas e sensibilizar para o respeito à diferença.

As diferenças físicas não se configuram em empecilhos para que a família de Luanda se torne uma família divertida. “Eles gostam de fazer várias coisas juntos e outras coisas

separados.” (DIAS, 2012, p. 18). Por um lado, a realidade ficcional, portanto, permite vislumbrar uma configuração familiar em que as diferenças não são utilizadas para legitimar exclusões ou construir narrativas de imposição imagética. Por outro, a representação do convívio também sensibiliza para formas de respeito, dentro do núcleo familiar. Nesse horizonte, o desejo de fazer algo em separado não representa um problema, de modo que cada membro pode concretizar sua diferença, sem que isso se torne um foco de conflito interno.

Princípios e valores de respeito e acolhimento às diferenças, apreendidos no lar, contribuem para que a garota Luanda exerça esse aprendizado na prática social. Pelas imagens é possível notar que a protagonista transfere o conhecimento adquirido no seio familiar ao modo como interage com outras crianças, por exemplo, ao brincar com outras crianças de peles, olhos, cabelos, origens diferentes dos seus. Ela encena, no plano ficcional, os frutos do esforço de sensibilização, evidenciando que, independentemente das diferenças de idade, estatura, gênero e raça, é possível conviver e interagir em harmonia. Nesse sentido, Ramos (2009) expõe a necessidade de diálogo e interação entre diferentes formatações culturais:

O intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas, ou seja, em situações, na qual se encontram e interagem indivíduos, grupos e instituições originários de universos culturais diferentes (RAMOS, 2009, p. 18).

Isso não vale somente para o contato entre diferenças macroculturais, tem início, antes, no contato com diferentes culturas familiares. A protagonista consegue identificar e estabelecer relações sobre as diferenças físicas de sua família. A narrativa é um convite para se pensar sobre a convivência familiar pacífica, evidenciando que a afirmação das diferentes características pode ser vista de maneira produtora.

Reconhecer a particularidade de cada um é fundamental para a boa convivência, visto que as diferenças não estão somente nas características físicas, mas também na maneira de pensar, gostar, valorizar, imaginar e sentir: “Nesta casa cada um tem um jeito de ser e de gostar de coisas diferentes.” (DIAS, 2012, p. 18). O modo particular e diferente que essa família tem de ser, gostar e valorar as coisas reforça o que afirma Louro (2013, p. 53): “temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário provisório”.

Ter contato com as histórias *As famílias do mundinho* (2006) e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (2012) pode auxiliar as crianças a conhecerem valores importantes no contexto social e imaginar uma convivência com as diferenças com base no acolhimento. As

narrativas evidenciam que há diferentes configurações familiares e que cada pessoa tem o seu jeito de ser e que cada jeito de ser será diferente e único de cada pessoa. Não há dúvidas que a literatura representa uma oportunidade de conhecimento de mundo. Para isso, revela-se primordial tecer relações entre criança como indivíduo e a experiência ficcional, apresentada nas narrativas.

A literatura, de modo geral, tem uma dimensão socializadora, pode enriquecer a visão de mundo e ampliar horizontes. As narrativas literárias possibilitam o contado com diferentes personagens e contextos sociais diversos, de modo que a criança pode se identificar como parte de sua realidade.

5.2 Elos relacionais em *A Família do Marcelo* e *Cada Família é de um Jeito*

Outro texto interessante para refletir sobre diferentes configurações familiares é o livro de Ruth Rocha, *A Família do Marcelo* (2001). A autora do livro é uma importante escritora brasileira de literatura infanto-juvenil. Tem mais de duzentos títulos publicados, com obras traduzidas para vinte e cinco idiomas. Recebeu vários prêmios, entre eles, da Academia Brasileira de Letras Paulista, da qual é membro desde 2007, dos Críticos de Arte, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, oito Jabutis da Câmara Brasileira de Letras. O livro *A Família do Marcelo* é apenas mais um em que a autora expõe temas da realidade social.

Vínculos pessoais e familiares produzidos na narrativa permitem construir elos com relações extraficcionais. O foco da narrativa é mostrar que há várias formações familiares e que cada família é de um jeito. A obra é narrada em primeira pessoa, sendo Marcelo o protagonista e narrador da história. Para situar o leitor logo de início, o narrador apresenta sua família.

A minha família é assim: tem meu pai que se chama João.
 Tem minha mãe que se chama Laura.
 E tem minha irmã pequena, que se chama Aninha.
 Eu ainda tenho um avô que é pai do meu pai
 E um avô que é pai da minha mãe.
 Eu tenho uma avó que é mãe da minha mãe
 E uma avó que é mãe do meu pai (ROCHA, 2001, p. 03-04)

A estrutura familiar em que Marcelo está inserido possui uma representação conservadora, em que há a figura do pai, como chefe da família, a mãe como auxiliar do marido, cuidando das responsabilidades domésticas, e os filhos ainda pequenos, seguindo, de maneira obediente, as instruções do casal. Para que a criança leitora compreenda de onde surge essa família, a voz narrativa apresenta os antepassados de Marcelo, como avós maternos

e paternos, bem como seus tios e primos. Nas ilustrações, nota-se que houve a preocupação de colocar esses diferentes membros da família, com características físicas diversas. Há imagens de crianças de cabelo vermelho, amarelo, preto, liso e encaracolados, com muito e pouco cabelo, com estaturas corporais diferentes, gordos e magros, altos, baixos e com óculos. Embora tenham características físicas diversas, demonstram união, de modo que as diferenças não se transformam em foco de problematização.

Com objetivo de mostrar que cada família tem configurações e realidades diferentes, a voz narrativa passa a descrever as famílias em seu entorno. Algumas com mais, outras com menos membros, algumas com padrões conservadores e tradicionais, outras, mais liberais:

Cada família é de um jeito. Às vezes, um casal se separa, às vezes, um dos pais morre, às vezes, o avô ou a avó moram juntos com os filhos; tem gente que tem muitos filhos, como a família do Catapimba; os pais dele têm três filhos. Tem gente que tem um filho só ou tem dois (ROCHA, 2001, p. 06).

Expôr que há diferentes tipos de família aproxima a criança leitora da realidade extraficcional, na qual, na prática, pode ocorrer que a própria família da criança tenha esse tipo de configuração familiar. Conseqüentemente, essas crianças conseguem perceber que estão sendo representadas nas narrativas.

Após descrever a família de Catapimba, Marcelo passa a relatar as características da família de Caloca: “A família do Caloca é diferente: o pai e a mãe são separados; o pai mora em outra cidade e o Caloca não tem irmãos, mas tem um primo que mora com eles” (ROCHA, 2001, p. 08). Destacar a questão de separação dos pais é algo pertinente, embora remeta a um processo doloroso, cheio de marcas e saudades. Como reflete Abramovich (1997), é importante que essa temática esteja presente nas narrativas.

Se famílias se formam através do casamento (ou equivalente), também se desfazem quando os pais se separam... E isso já não é exatamente uma raridade, algo de espantoso ou invulgar... Ao contrário, cada dia mais – sobretudo nas grandes cidades – pai e mãe já não moram mais juntos, constituem novas famílias, e a criança começa a viver o fim de semana com um deles. E essa semana quebrada, essa nova forma de se relacionar (com dia e horas marcados) com o pai ou a mãe, pede dela um novo jeito de conversar, de se aproximar, de se assegurar... E é importante que se contem a ela histórias onde as personagens também vivam essa situação, para que ela se identifique ou não com a forma como reagem/sonham/choram ou o que seja ... Fazer de conta que isso não existe é fazer de conta que vivemos no século XIX, e não às portas de um novo milênio (ABRAMOVICH, 1997 p. 104, grifo da autora).

A rotina da família de Marcelo pode lembrar algumas realidades familiares, em que os pais conseguem reunir a família na hora das refeições, embora isso nem sempre seja o caso: “Todo mundo na minha casa acorda cedo. A gente toma café todos juntos. E a gente janta todos juntos.” (ROCHA, 2001, p. 11). A vida agitada dos pais com longas jornadas de

trabalho, muitas vezes impede que as famílias se reúnam para as refeições. A rotina, contudo, imprime estrutura e confiabilidade, elementos centrais para a formação psíquica. Sua exposição no texto literário pode, por vezes, ser simplista, mas talvez também impulse processos de imaginação, em que a criança vislumbre outras formas de pensar o convívio familiar e, com isso, a rotina do dia a dia. Se lidos com os pais, esses enredos podem produzir processos semelhantes também nas figuras paternas.

O ato de contar histórias para os filhos antes de ir dormir se insere nessa mesma perspectiva. O protagonista Marcelo narra que, antes de dormir, “sempre meu pai me conta uma história. Eu adoro histórias. E eu adoro livros; acho que é porque meu pai e minha mãe vivem lendo.” (ROCHA, 2001, p. 12). A palavra “sempre” sugere que faz parte da rotina dessa família ler para os filhos. Celso Antunes (2005, p. 47) argumenta que gostar de ler representa um “hábito que se conquista juntamente com o adulto.” Quando os pais mostram, pelo exemplo, que valorizam o ato de ler, acabam por transmitir o amor e a importância da leitura a seus filhos. Não obstante a importância da leitura, ler para e com as crianças também representa uma forma de afeto compartilhado, de instauração de rituais familiares, de atenção e respeito ao outro. É essa imagem que pode criar raízes e desencadear reflexões.

Isso também vale para a importância de os filhos participarem das atividades domésticas. Mesmo pequeno, Marcelo colabora para deixar a casa limpa e organizada: “Eu sempre faço a minha cama, eu guardo a minha roupa e os meus brinquedos, eu ponho a minha roupa suja para lavar, eu boto e tiro a mesa do café.” (ROCHA, 2001, p. 13). Junta-se ao princípio do ritual, o exercício da responsabilidade. Isto é, o protagonista encena como, na microestrutura familiar, ele também tem deveres, contribuindo, desse modo, para uma dinâmica acional da família.

Isso se encontra reforçado, na medida em que também aborda o exercício de solidariedade. Assim, a voz narrativa relata que quando a mãe ficou doente, recebeu auxílio: “dona Mariquinha, que é a mãe do Catapimba, me levou para dormir na casa dela.” (ROCHA, 2001, p. 15). Antunes (1999, p. 37) argumenta que “a solidariedade, a descoberta do outro e a verdadeira empatia são aprendidas pelo exemplo”. O texto literário pode confrontar o leitor de livros infantis com imagens e ações que ilustram isso. Desse modo, crianças têm a chance de imaginar alternativas para um espaço social orientado, por vezes, pelo princípio de um individualismo exacerbado.

O princípio da solidariedade é reforçado no contato com os vizinhos, mas também na família, como declara a voz narrativa: “às vezes, é a gente que tem que cuidar dos pais. Quando eles ficam doentes ou quando estão muito cansados.” (ROCHA, 2001, p. 16). Nessa

guinada, o protagonista desvia a atenção de si para perceber que há um mundo ao seu redor que precisa de cuidados. Zilberman (2003) chama a atenção para o papel formador que a literatura pode exercer:

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser, como sugere Antonio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

O principal impulso para o processo de formação, nesse livro, talvez seja o chamamento para a responsabilidade. O protagonista é confrontado com a tarefa de reconhecer as necessidades alheias, propiciando um percurso de imaginação para o leitor, cujo vetor central é a atribuição de valor ao princípio de solidariedade. Nesse sentido, o texto também é emancipador, pois incita protagonista (e o leitor) a imaginar sua posição no mundo, a partir de elos relacionais que demandam atenção para com o outro.

Outra obra que evidencia diferentes tipos de família é de autoria de Aline Abreu. Trata-se de *Cada Família é de um Jeito* (2006), livro que se destaca não só pelas ilustrações coloridas e pela história envolvente, mas também pela estética da escrita, visto ser em forma de rima e poesia, um estilo de escrita que estimula tanto a imaginação como a sensibilização das crianças para a riqueza linguística. A autora apresenta diferentes configurações familiares, reforçando que família não é somente aquela ligada por questões sanguíneas, mas por ações afetivas, como família de amigos e de vizinhos.

A obra ilustra não haver família igual a outra. A capa do livro, por si só, é um convite para se pensar o quanto as famílias são diferentes: há famílias constituídas de pessoas e de animais, grandes, pequenas, de diferentes gêneros, com aspectos físicos e corporais diversos. O título do livro, *Cada Família é de um Jeito*, se encontra dentro de um retângulo, com letras grafadas em fontes diferentes, representando uma analogia para ilustrar que, assim como as letras que formam o título do livro não são iguais, há também diferentes constituições familiares.

De início, a autora expõe a formação familiar homoparental: “Família, não tem duas iguais, / Tem família com duas mães e / Família com dois pais” (ABREU, 2006, p. 03). Diferentes configurações familiares são apresentadas com a utilização de recursos poéticos, como rimas. Dialogando com o texto, a ilustração traz duas configurações familiares

diferentes, um bebê em meio a dois pais, enquanto, na outra, há um bebê em meio a duas mães. São representações de famílias que refletem a realidade social.

Como exposto por Lúcia Facco (2009), as relações homoafetivas fazem parte do cotidiano:

Na sociedade Ocidental, não é mais possível, por mais que alguns se esforcem que as crianças pequenas ignorem a existência de relações homoafetivas. A resistência a falar com elas sobre essa questão de maneira positiva não as “preserva” do saber, apenas faz que ele seja apreendido pelo viés do preconceito e do tabu (FACCO, 2009, p. 50, grifo da autora).

A narrativa sensibiliza para essas outras configurações familiares, enfatizando o princípio do amor, com seus elos relacionais, sem transformar a diferença em instrumento de exclusão. Nessa mesma esteira, o livro também aborda a separação dos pais ou de famílias morando em casas diferentes. Histórias que contemplem essa temática possibilitam que crianças se sintam representadas e se identifiquem com essa circunstância, quando essa configuração condiz com a própria realidade, e prepara aquelas cujas famílias não vivem esse modelo familiar a compreender essa dimensão da realidade. Assim, a voz narrativa relata: “Tem família com um pai e uma mãe que não se entendem, como parentes. Nesse caso eles moram em casas diferentes. E por aí vai... Tem família só com mãe ou só com pai”. (ABREU, 2006, p. 04-05). A imagem de duas casas em picos diferentes e distantes remete à separação do casal. A figura de uma criança entre as duas residências lembra a realidade, por vezes, conflituosa inerente a essa forma de organizar o convívio. Ao lado da página, é possível perceber que há crianças vivendo somente com a figura paterna, enquanto outras vivem somente com a figura materna, configurando a realidade extraficcional em que muitas crianças se encontram.

Outro elo relacional familiar que a voz narrativa aborda é uma família sem laços sanguíneos. É a família de amigos. Ao descrever a família de amigos a imagem traz representações de diferentes tipos de sujeitos como afrodescendentes, asiáticos, altos, magros, com cor de pele e cabelos diferentes, todos de mãos dadas, fortalecendo a ideia da amizade como forma de conceber a família:

Tem também um tipo de família que não é de mãe,
Nem de pai, nem de irmão,
Sou eu com você e você comigo. Já adivinhou?
É família de amigo! (ABREU, 2006. p. 08).

A fim de envolver o leitor com a narrativa, a protagonista estabelece um diálogo com o leitor: “sou eu com você e você comigo”, convidando-o a imergir no universo ficcional e

tecer elos com o enredo. Como afirma Machado (2002, p. 20), o livro pode promover “o contentamento de descobrir em algum personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho”. Utilizando rimas, a protagonista passa a descrever as características físicas, os gostos, maneiras de ser e ocupações dos diferentes membros de sua família. Isso aproxima a criança das narrativas estimulando o prazer pelo uso da língua:

Mamãe adora cantar e Papai gosta de dançar.
 Meu irmão Pedro quer ser piloto de avião;
 Mas ele é tão altão... Não sei se vai caber não.
 Vovó Guiomar adora cozinhar,
 E Vovô Tião é o maior comilão!
 Minha outra avó, Ada,
 É bem avoada,
 E o vovô Damião, como dizem,
 É bem pé no chão.
 Meu tio querido se chama João, ele é careca.
 Mas a mulher dele tem um cabelão! (ABREU, 2006, p. 10-14).

A protagonista estabelece um diálogo com o leitor, chamando atenção para a importância de estar em contato com o universo ficcional e deprender prazer das diferenças que ele encena. A narrativa destaca que, se *Cada Família é de um Jeito*, suas diferentes características físicas e corporais não configuram um impedimento para uma convivência que constrói inúmeros elos relacionais.

Artefatos culturais podem auxiliar no desenvolvimento e na autonomia da criança, visto que ao se apropriarem desses elementos, aprendem a imaginar o mundo por outros caminhos. As narrativas se destacam entre esses artefatos, dado que podem abordar a problematização de valores. Fazendo referência à literatura, Coelho (2000, p. 10) afirma que: “a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano”.

As narrativas de Bellinghausen (2007), *As famílias do mundinho*, de Dias (2012), *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*, de Rocha (2001), *A Família do Marcelo*, e de Abreu (2006), *Cada Família é de um Jeito*, são títulos indispensáveis para o contato com a imaginação da diversidade familiar. Obras ficcionais, como sistema simbólico que são, podem estimular as potencialidades das crianças, produzindo percepções não somente das realidades visíveis como também estimular a imaginação de outros mundos possíveis, contribuindo para o processo de emancipação intelectual da criança.

Certamente, como argumenta Cademartori (2009, p. 48), “a literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental e outros”. Não há dúvida que o foco da literatura infantil não é ensinar comportamentos desejáveis, no entanto, ela pode, sim, abrir novos horizontes, permitindo enxergar outras configurações e imaginar outras realidades sobre as relações humanas.

6 O CULTIVO DOS AFETOS

O afeto é essencial para a aquisição de habilidades cognitivas e para o bom funcionamento do corpo humano. À medida que a criança amplia seu campo de ação, o corpo deixa de ser o único meio de interagir com os objetos e pessoas. Os lugares e os indivíduos passam a fazer sentido, originando relações afetivas. A sensação de segurança que o afeto proporciona possibilita que a criança desenvolva seu aprendizado e avance para outras etapas, integrando-se ao ambiente social com autonomia.

Os vínculos afetivos construídos desde o nascimento propiciam o desenvolvimento psíquico e outras habilidades na criança. Os primeiros vínculos afetivos que a criança encontra são os familiares, visto que o convívio com os membros da família constrói uma base sobre a qual se estrutura a personalidade da criança, sendo ela direcionada e orientada, tendo o processo de aprendizagem iniciado. Sendo assim, o ambiente no qual a criança está inserida contribui ou não para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Obras literárias que tratam de afetividade, mostrando a maneira como os personagens se comportam no desenrolar das narrativas, pode trazer reflexões para o mundo real das crianças. Antunes (2006, p. 5) lembra que a criança, ao nascer, é imatura e depende de outros para sobreviver. O grau de afeto recebido interfere significativamente no comportamento infantil. Esse mesmo autor afirma que o pensamento da criança se organiza melhor em espaços acolhedores e afetivos: “Ambientes onde exista carinho e afeto para ouvir a criança com sensibilidade e empatia, respeito e elogio por seus trabalhos e expectativas de realizações compatíveis com sua idade” (ANTUNES, 2002, p. 72).

Em grande parte, isso ocorre porque o corpo é formado não só por aspectos cognitivos, mas também afetivos. Segundo Piaget (1999), nunca haverá uma ação puramente intelectual, como não haverá atos puramente afetivos. Sendo assim, o indivíduo sempre apresenta esses dois componentes: o cognitivo e afetivo.

Existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provém da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional). (PIAGET, 1999, p. 36).

São as capacidades cognitivas e afetivas, em constante construção, que possibilitam a criança investir afeto, em especial, se estiver inserida em um ambiente estável, em que existe a partilha de saberes. Conforme a criança se desenvolve cognitivamente, ela, paralelamente,

evolui no aspecto afetivo. A afetividade, bem como a inteligência, evolui de forma gradativa, se complementando e direcionando o comportamento humano.

Reforçando esse conceito, Donald Norman (2008) afirma que toda atividade humana resulta de componentes cognitivos e afetivos, os primeiros, para atribuir significado, e os segundos, para conferir valor. Quando o indivíduo está em um estado afetivo negativo, os neurotransmissores se concentram no problema, os músculos ficam tensionados e entram em estado de alerta. Já quando o estado afetivo é positivo, ocorre o inverso, os neurotransmissores se expandem, a musculatura relaxa e torna o indivíduo mais receptivo, podendo se dedicar a novos aprendizados: “O afeto positivo, desperta a curiosidade, envolve a criatividade e torna o cérebro um organismo eficiente de aprendizado” (NORMAN, 2008, p. 46).

Como prática cultural, narrativas literárias têm se configurado como artefatos importantes para discutir relações fraternas, ao mostrar e problematizar a maneira como personagens processam e canalizam experiências afetivas. Trata-se de um conhecimento central, na medida em que fornece instrumentos para refletir sobre o si e sobre o modo como interações se concretizam. Isso se revela fundamental para o objetivo desta dissertação.

As narrativas ficcionais infantis apresentadas e analisadas a seguir encenam diferentes experiências que confluem para o desencadeamento de conflitos ou para a construção de coesão. Sempre na perspectiva do cultivo dos afetos, pois imaginar o contato com a diversidade demanda, antes de tudo, uma pré-disposição para uma canalização afetiva, disposta a encontrar compromissos e investir em estratégias que favoreçam o convívio pacífico das diferenças.

6.1 Afetividade e solidariedade em *A Ovelha Rosa da Dona Rosa e Inclusão no Coração*

O livro *A Ovelha Rosa da Dona Rosa*, de Donaldo Buchweitz (2009), aborda a aceitação do diferente, tanto em aspectos físicos como afetivos. O enredo gira em torno da convivência de vários animais, na fazenda de dona Rosa. Eles precisam encontrar estratégias para conviver com o diferente. Além de divertir, a história auxilia crianças a pensar em ações com base no respeito e no acolhimento de diferenças.

Buchweitz, autor da obra, é formado em Teologia e Filosofia, já escreveu mais de sessenta livros infantis, e revela que a história *A Ovelha Rosa da Dona Rosa* nasceu de um momento especial entre ele e sua filha mais velha. O foco da narrativa é refletir sobre a importância do respeito, da amizade e da empatia. Por ser um livro recente, há poucas

pesquisas sobre ele, porém, seu caráter lúdico e estético potencializa reflexões sobre o processo de igualdade e diferença presente no contexto social.

No espaço da realidade ficcional, há uma ovelha que sofre exclusões, seja por parte das outras ovelhas como também dos outros animais, pelo fato de ter uma cor diferente: “Um detalhe que a torna especial: A ovelha rosa”. (BUCHWEITZ, 2019, p. 04). O motivo de a ovelha ter essa cor é explicado pelo narrador como sendo resultado de uma paixão de dona Rosa pela cor rosa. Acontece que ela resolveu pintar toda a propriedade com essa cor, deixando do lado de fora algumas latas com a tinta. Distraída, a ovelha caiu na lata de tinta e por mais que tomasse banho no lago, de mangueira e de chuva, ela continuava cor-de-rosa. Dona Rosa interpreta a ação como algo positivo, por admirar essa cor. A ovelha, em contrapartida, enxerga a ação de forma negativa, não só por não gostar da cor, mas pelo processo excludente atrelado a isso: “A ovelha Rosa passou a se sentir diferente das outras ovelhas, que riam dela, por ela ser rosa” (BUCHWEITZ, 2019, p. 15).

Ao perceber suas diferenças e se isolar, a personagem já encena uma dimensão afetiva. Segundo Barros (1986), a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, conhecida como autoconceito, é derivada de um processo da coletividade e causa central do que a pessoa faz ou deixa de fazer. “A maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, determina o tipo de autoconceito que a criança desenvolverá.” (BARROS 1986, p. 151).

A autoimagem, correlacionada ao desejo de ter a aprovação das pessoas, interfere no comportamento. No enredo, a ovelha sentia vontade de brincar com os outros animais, entretanto, encontrou em sua autoimagem uma barreira para se socializar: “Durante muito tempo, a ovelha Rosa, perambulou triste pela fazenda” (BUCHWEITZ, 2019, p. 16). A respeito do poder da autoimagem Norman (2008, p. 74) afirma que:

Nossa auto-imagem desempenha um papel mais importante em nossa vida do que nos agrada admitir. Mesmo aqueles que negam ter qualquer interesse sobre como os outros os vêem, na verdade, se importam, ainda que seja somente para se assegurar de que todo mundo saiba que pouco se importam. A maneira como nos vestimos e nos comportamos, os objetos materiais que possuímos joias e relógios, carros e casas, todos são expressões públicas de nós mesmos (NORMAN, 2008, p. 74).

Enfatizando o sentimento de tristeza que a exclusão provoca, a ovelha diz à galinha: “Sou diferente e não tenho amigos para brincar” (BUCHWEITZ, 2019, p. 19). Aqui a voz narrativa empreende um esforço de imaginação para descrever qual seria o sentimento de uma criança que sofre exclusão. Segundo Cademartori (2006, p. 22), “o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões

de interpretação a ele oferecidos”. A convivência animal usada no enredo pode bem ser interpretada no princípio da analogia com a convivência social humana. Ao perceber que ser diferente era o motivo principal da tristeza da ovelha, a galinha, movida pelo sentimento de empatia, decide agir:

A galinha, sabendo que a cor rosa era
o que tornava a ovelhinha diferente.
Resolveu pintar-se de rosa também.
Elas brincaram o dia inteiro (BUCHWEITZ, 2019, p. 20).

Neste fragmento, é possível notar que se inicia a busca de alternativas para lidar com as diferenças. A imagem da galinha se pintando com a tinta rosa, reforçada pelo texto verbal, faz uma oferta para se pensar em gestos de humanidade, diante do diferente no contexto social. Atitudes assim podem gerar reflexões sobre generosidade, acolhimento e empatia. A ação da galinha de se igualar, pelo menos na cor, com a ovelha, eleva a autoestima da ovelha, que brinca alegremente, o dia inteiro. Nesse cenário, a galinha consegue reconhecer as dimensões afetivas do comportamento da ovelha e, subsequentemente, investe em estratégias de suporte. Ela mostra, por meio de suas ações, algumas repercussões oriundas de uma prática pautada pelo cultivo de afetos.

A ação da galinha acaba motivando outros animais a agirem para amenizar o sofrimento da ovelha. Todos eles se envolvem nesta transição por vontade própria, mudando de cor para se igualarem à ovelha: “Ao verem as duas juntas, os outros animais, / acharam divertido e também se pintaram. / A dona rosa ficou muito feliz!” (BUCHWEITZ, 2019, p. 22). Claro, há um momento utópico nessa configuração relacional, mas o texto ficcional traz impulsos para imaginar formas de interação, marcados por traços afetivos de teor solidário e coesivo.

Vínculos afetivos podem ser imaginados e discutidos nas relações sociais, todavia, demonstrar empatia e afeto não significa querer que todos sejam iguais, e sim aceitar e respeitar as particularidades de cada ser. Cirino (2015) afirma:

A igualdade que vem sendo tratada como um valor muito importante nas sociedades modernas, desde os iluministas mencionados no início do texto, é o pilar fundamental para uma sociedade mais justa e democrática. As diferenças entre as pessoas, ou seja, a diversidade demanda o cuidado com a particularidade para que não se corra o risco de tratar o diferente como desigual (CIRINO, 2015, p. 15).

No texto, as personagens constroem redes de amizades. Ao se indignarem com a exclusão do outro, elas agem para acolher, exercendo a empatia. A narrativa convida à reflexão acerca das próprias ações, imaginando comportamentos com base em valores de

respeito e empatia. A amizade representa uma manifestação da afetividade, unindo as pessoas. No caso deste enredo, os animais se uniram com o objetivo de acolher o excluído, no entanto, a chegada de uma forte chuva muda o panorama e a condução da trama:

Certa tarde, porém, enquanto brincavam,
Caiu uma forte chuva, e todos perderam a cor rosa.
Menos a ovelha Rosa, pois ela havia tropeçado
Em uma tinta especial (BUCHWEITZ, 2019, p. 22).

De uma perspectiva afetivamente estendida, a narrativa se volta para a aceitação das diferenças, compreendidas como algo positivo, interessante e divertido. Após a chuva os animais voltam a ter a cor natural de origem e a ovelha continua a ser diferente. O conhecimento afetivo, contudo, lhes permite observar outra forma de convívio: “os animais perceberam que não precisavam ficar iguais para brincarem juntos, pois nenhum deles era igual. E isso não era motivo para não serem amigos” (BUCHWEITZ, 2019, p. 26). Dessa vez, a ovelha não fica triste, pois as ações de seus interlocutores a fazem se sentir amada, aceita e acolhida. Com base nessa nova configuração, ela passa a ter o sentimento de autoaceitação em relação à própria diferença, focando em sua cor como algo positivo, sem restrições.

O desfecho do enredo se dá com os animais brincando livremente, juntos, com suas diferenças em harmonia. O texto fornece impulsos para imaginar um espaço em que valores de aceitação, respeito e harmonia são exercitados. A ovelha percebe que as diferenças não são mais importantes que o afeto:

Depois desse dia, a ovelha se sentiu
aceita por todos e, pela primeira vez
desde que havia se tornado a ovelha
rosa de dona Rosa, ela não se importou
em ser diferente (BUCHWEITZ, 2019, p. 31).

A antropomorfização de animais pequenos é recorrente nas histórias destinadas ao público infantil. Ter uma ovelha como personagem central do enredo, por si só remete a uma construção de afetividade, visto que no imaginário da criança a palavra ‘ovelha’ identifica um animal dócil e amável, intensificando, no plano formal, os elos de afetividade que são foco temático do enredo. Sobre o potencial da literatura, Silveira *et al.* (2012) afirmam:

Julgamos, por assim dizer, que os artefatos, dentre eles os livros, desempenham um importante papel. Seus ensinamentos se materializam nas palavras ditas, nos modos de dizê-las, nos cenários e nas cores, nas imagens, nos silêncios e nas omissões, que de forma relacional, vão instituindo as significações, mais ou menos estáveis, dentro dos jogos de poder que se exercitam nas diversas instancias sociais. (SILVEIRA *et al.*, 2012a, p. 43).

O universo ficcional, com suas diferentes abordagens, pode se aproximar do mundo real da criança, fornecendo modelos diferentes daqueles que ela vivencia com possibilidades afetivas, que acolhem as diferenças. Isso se intensifica ainda mais quando ela se identifica, no caso do livro em análise, com o protagonista do enredo, direcionando as narrativas para situações de sua vida.

A obra de Pedro Paulo da Luz, *Inclusão no Coração - A fábula do grilinho e do vaga-lume* (2011) é outro artefato importante que expõe uma relação afetiva. A fábula gira em torno de um grilo com deficiência visual, auxiliado por um vaga-lume com deficiência física. Os dois, com dificuldades distintas, se unem pelos laços da amizade e da empatia. As diferenças físicas não constituem barreiras para a relação afetiva, pois a verdadeira inclusão se dá no plano afetivo. Além deste, o autor já escreveu vários outros livros infantis, alguns com enfoque no meio ambiente, outros sobre verdadeiras amizades, reforçando as potencialidades dos personagens. Embora haja poucas pesquisas sobre o livro *Inclusão no coração*, acredita-se que ele pode suscitar reflexões e promover solidariedade, cidadania e afeto no cotidiano.

O enredo tem início na escola em que o grilo estuda. Por conta de sua deficiência visual, ele sofre exclusão: “Vivia sempre isolado” (LUZ, 2011, p. 02). A estratégia de ilustração mostra uma página escura, praticamente sem cor, para destacar a deficiência visual e a impossibilidade de realizar tarefas na lousa. Por mais que se esforce, o grilo tem dificuldades, troca às cores, os números e as letras.

Trocava o verde pelo azul
Também o marrom pelo vermelho
Chegou a pintar de branco um tatu
Afirmando que era coelho. (LUZ, 2011, p. 05).

O semblante triste e desanimado do personagem afeta outros em sua volta. A professora, por exemplo, se compadecia diante da impossibilidade de o grilo enxergar para realizar as atividades. A deficiência pode trazer sofrimento, primeiramente, ao indivíduo com habilidades limitadas, como também aos membros da família, situação que exige estratégias para enfrentar os desafios. Dentre eles, encontra-se também a afetividade, com suas múltiplas expressões.

A narrativa se desenrola de forma linear, em busca de uma solução que mude o estado de ânimo do grilo. A chegada de outro personagem também deficiente permite identificar outros caminhos de interação, pois eis que, certo dia, andando lentamente, com o auxílio de uma muleta, adentra à sala de aula um vaga-lume. Esse acontecimento enseja uma transformação na vida do grilo:

Algo estranho veio acontecer
 Depois que eles dois se tornaram amigos.
 Quando a professora chamava o grilinho à lousa
 Para algum problema resolver, ele falava:
 Deixa o vaga-lume ir comigo? (LUZ, 2011, p. 09)

Daquele dia em diante, o grilo passa a desempenhar todas as atividades com êxito, consegue enxergar as cores certas, identificar as letras e os números com mais clareza, chegando até a ler e escrever respeitando as pontuações. A professora fica admirada com a evolução do aluno. Segundo Norman (2008, p. 46), ações afetivas podem contribuir para o aprendizado: “O afeto positivo desperta a curiosidade, envolve a criatividade e torna o cérebro um organismo eficiente de aprendizado”. Edgar Morin (2000, p. 20) também reforça que “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade”. Para o autor, a afetividade consegue fortalecer o conhecimento.

A fim de dialogar com a criança, o foco narrativo se manifesta através de duas naturezas distintas, a verbal e a visual. É interessante observar como as imagens mudam após o encontro dos personagens. No primeiro momento, as imagens exibem o grilo em torno de uma nuvem escura e opaca. Ao encontrar o vaga-lume, entram em cena cores vibrantes e diversas. O espaço em torno do grilo também ganha luz e cor. Sua aparência também muda completamente: seu semblante passa de triste e melancólico a alegre e contente. De acordo com Maria José Palo e Maria Rosa de Oliveira, as imagens concretizam o que se deseja gravar na memória do receptor:

Não resta dúvida de que é uma forma de dar veracidade à narração, conferindo à palavra-geral e simbólica um caráter de índice, de existente real e individualizado. É a conexão, por contiguidade e subordinativa, texto-ilustração que permite maior eficácia do processo comunicativo, garantindo que as informações nucleares da narrativa graças ao estímulo da imagem, criem hábitos associativos tais que sejam inscritos diretamente no pensamento da criança como mínimo de esforço e com menor dispêndio de energia possível (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 16).

Na capa do livro de Luz, nota-se o grilo e o vaga-lume de mãos dadas, com semblante de contentamento, em um ambiente feliz, reforçando a ideia de que laços afetivos foram construídos. A linguagem é de fácil entendimento, sempre procurando sensibilizar o leitor para imaginar ações de amizade e afeto. A voz narrativa descreve esse acontecimento como especial, pois agora um passa a auxiliar o outro. A luz do vaga-lume possibilita ao grilinho enxergar melhor, em contrapartida, o vaga-lume pode se apoiar no grilo.

Os dois estavam sempre juntos,
 Unidos por um divino laço,

Pois enquanto o vaga-lume
 Emprestava ao grilinho sua luz,
 O grilinho deixava o vaga-lume
 Caminhar apoiando-se em seu braço. (LUZ, 2011, p. 12).

O enredo é um convite para reflexões sobre formas de cultivar afetos. O foco da narrativa não está somente na aceitação e inclusão das diferenças, mas também na superação e na identificação de potencialidade. As deficiências físicas limitantes não impedem que o grilo e o vaga-lume tenham acesso aos recursos disponíveis em seu espaço, mas o laço de afeto faz a diferença, na medida em que permite reconhecer outras formas de convívio social. Os personagens demonstram que a verdadeira inclusão se inicia no coração. Nesse sentido, Norman (2008, p. 32) ressalta que a ação do indivíduo vai muito além do pensamento lógico e racional, as emoções e o afeto são cruciais para o comportamento, pois “pesquisas modernas confirmam que o sistema afetivo fornece assistência crítica para a tomada de decisão de cada um de nós ao nos ajudar a fazer seleções rápidas entre o bom e o ruim, reduzindo o número de coisas a ser consideradas”.

A temática central do texto está relacionada com a deficiência física, convidando o leitor e ouvinte a rever matrizes de convivência. Propõe imaginar o convívio social sustentado em pilares como respeito, aceitação e acolhimento das diferenças. Dois vetores afetivos principais são exibidos no enredo. No primeiro momento, destaca-se o sentimento de solidão e tristeza do grilo, por não conseguir realizar as atividades. No segundo, surge o sentimento de amor e empatia, ao encontrar o outro que também passa pela experiência de ter uma deficiência. O foco recai no exercício da solidariedade e no prazer da vida compartilhada, mesmo com as diferenças, visto que, como expõe a voz narrativa, “todos nós temos defeitos”. (LUZ, 2011, p. 14). A trama permite ao leitor identificar paralelos com realidades não ficcionais, possibilitando imaginar um mundo diferente da realidade vivida. Como descreve Gregorin Filho (2009), são valores que permanecem e não variam conforme o tempo.

Vimos, também, que basta um olhar mais atento a essas obras para verificar que elas são portadoras de uma estrutura profunda de temáticas que contêm valores humanos, já que os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais (GREGORIN, 2009, p. 39).

Diante do exposto, fica evidente que oferecer às crianças acervos literários infantis com temáticas que questionam comportamentos sociais é fundamental, visto que eles permitem vislumbrar outras maneiras de interação, seja ela cultural, social ou física, promovendo reflexão, diálogo e imaginação de valores que podem fundamentar comportamentos de acolhimento e afetividade.

6.2 Afetividade e o universo alheio em *O Amigo do Rei* e *A menina e o pássaro encantado*

O amigo do Rei, de Ruth Rocha (2009), discorre sobre a história de amizade entre dois meninos: Matias, um garoto negro escravizado, e Ioiô, filho do senhor dos escravos. O texto resgata o tema da discriminação racial, fazendo provocações que estimulam a pensar sobre comportamentos sociais. Os protagonistas são descritos como tendo o mesmo tamanho, mas com muitos aspectos que os diferenciam.

É uma história que gira em torno de uma relação de amizade entre dois meninos de classe social, raça, cultura e etnia totalmente diferentes. Essas barreiras sociais, porém, não se configuram como obstáculo para a produção de vínculos afetivos. O contraste entre os meninos é evidente desde seu nascimento. Enquanto Ioiô nasce na casa grande da fazenda, cheio de cuidados e rodeado de mulheres negras que o servem, Matias nasce na senzala, privado de todos os cuidados que um bebê necessita. Os dois crescem, brincam e se divertem juntos, tornando-se amigos.

A relação de poder fica evidente já no início da narrativa: “Mas quando brigavam como todo menino briga, Ioiô tinha sempre razão. Ioiô era o patrão.” (ROCHA, 2009, p. 10). Junta-se a isso a violência física, quando, certo dia: “Matias e Ioiô fizeram não sei o quê, que não deviam e não podiam fazer. O pai de Ioiô ficou zangado. Deu uma surra nos dois. Matias não ligou. Estava acostumado.” (ROCHA, 2009, p. 14-15). Diferentemente de Ioiô, que fica zangado com a surra, Matias se conforma, pois está acostumado, visto que a violência física era rotineira. Ioiô decide fugir de casa, chamando Matias para acompanhá-lo.

E os dois saíram. Entraram pela mata.
A mata era perigosa.
Mas não para Matias. Em cada curva havia
Uma indicação. Matias entendia. (ROCHA, 2009, p. 17)

Chama a atenção, nessa relação de amizade construída com base no afeto, o cuidado que um demonstrava ao outro. “Quando escurecia faziam uma fogueira, e os dois dormiam encolhidos, junto ao fogo.” (ROCHA, 2009, p. 19). Na imagem que acompanha esse trecho, aparecem os dois meninos abraçados. Como exposto na contracapa do livro: “Para as crianças, quem manda é o coração.” Nesta esteira de amizade, o que menos importava para os meninos era a cor da pele ou a classe social, havia uma relação de proteção, empatia e diálogo. O que impera, nesse contexto, não é a lógica simbólica pautada pelo princípio de

imposição de diferença, mas sim uma atitude colaborativa que busca estabilizar a coesão, com base na afetividade.

Após alguns dias de fuga, os meninos se deparam com a mata enfeitada, som de tambores, imponentes guerreiros pintados e armados que os conduzem até uma “aldeia de escravos fugidos, um quilombo”. Assim que reconhecem Matias, prestam homenagens, exclamando “salve o nosso Rei.” (ROCHA, 2009, p. 21). Todo povo daquela aldeia o saudava, deixando Ioiô espantado com tudo o que via. Ele compreende, então, que existe um espaço social onde seu amigo se encontra inserido em outra lógica simbólica e afetiva.

As ilustrações de Cris Eich complementam o texto verbal, o que intensifica o teor semântico da relação afetiva.

Naquele quilombo, Matias é reverenciado como Rei, título que herdou de seus antepassados, pois seu pai havia sido um grande Rei. O dia de Matias ser reconhecido como Rei chegou, agora eles podem brincar livremente, sem medo de serem punidos: “Ioiô era amigo do Rei – Quase rei.” (ROCHA, 2009, p. 24). O texto não deixa de ser problemático ao condicionar o reconhecimento a categorias hierárquicas da classe opressora. Ao mesmo tempo, contudo, deixa evidente a beleza dos laços afetivos que emergem da amizade.

Com isso, o exercício de poder está configurado na obra em dois momentos distintos. Primeiramente, o menino branco, cercado de privilégios, exerce poder de dominação por ser o patrão, porém, suas ações estão pautadas no acolhimento das diferenças, construindo laços afetivos com o garoto escravizado. Em segundo lugar, o menino negro, ao chegar ao quilombo, é reverenciado e reconhecido como aquele que tem o poder de dominar, mas opta por também demonstrar um comportamento conciliador.

Depois de algum tempo, Ioiô sente saudades de sua família e resolve voltar. No lugar de ações retaliativas, Matias adota outra lógica de comportamento, reunindo seus guerreiros para levar Ioiô de volta à fazenda. Ao se despedirem Matias diz a ele: “Um dia a gente se encontra. Quando meu povo não for mais escravo.” (ROCHA, 2009, p. 27). A voz narrativa aborda, portanto, a luta contra um regime escravocrata e pela liberdade de seu povo. O enredo é conduzido de modo que essa luta pela libertação dos escravos se torna algo pelo qual Ioiô também se sente responsável: “Muitos lutaram também. / Lado a lado. / Muitos negros, mulatos e brancos. E entre eles Ioiô, o amigo do rei.” (ROCHA, 2009, p. 29).

A relação afetiva entre Matias e Ioiô encontra seu ápice no desfecho do enredo, com a imagem dos dois, agora adultos, se encontrando para reafirmar o compromisso de amizade. O texto, portanto, oferece diferentes impulsos para imaginar a diversidade e investir no cultivo de afetos. Daí a importância de apresentar às crianças obras infantis com essa temática, que

além de situá-las sobre o processo histórico, auxiliam na construção de sua identidade e incentivam o desenvolvimento de ações valorativas. Coelho (2000, p. 15) defende que a tarefa fundamental da literatura é: “Servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. Livros infantis podem propiciar reflexões para a concepção de novas mentalidades.

Lançado no ano de 1993 pela Editora Ática, o livro *O amigo do Rei*, foi reformulado e reimpresso em 2009, pela Editora Salamandra, com novas ilustrações, edição essa utilizada para as análises nesta pesquisa. Com uma linguagem acessível ao leitor, a autora inverte o ponto de vista narrativo. De patrão, Ioiô passa a ser servo, e Matias, de escravo, se torna rei, colocando o negro, e não o branco, no centro da história, rompendo com concepções dominantes. É uma obra que traz reflexões mesmo após décadas de sua escrita, considerando que ainda há, no contexto social contemporâneo, conceitos hierarquizantes, pessoas divididas em grupos sociais e raciais, o que resulta em exclusões. Ao falar sobre Ruth Rocha, Regina Zilberman (1985, p. 25), afirma que ela “está entre os escritores que, nos anos 70, encontraram novas propostas e caminhos para a renovação da literatura para crianças, e se empenharam numa produção que hoje é conhecida como responsável pelo ‘boom’ da literatura infantil brasileira dos anos 70/80”.

A afetividade também fica evidente em outra obra bem conhecida, publicada há mais de trinta anos e reimpressa em 2020 (versão utilizada aqui para análise): *A menina e o pássaro encantado*, de Rubem Alves. Trata-se do livro infantil mais famoso deste autor, que tem 138 obras escritas e publicadas no Brasil e em diversos países. Rubem Alves é um grande nome na literatura brasileira, além de escritor, foi psicanalista, teólogo e educador. Ganhador de vários prêmios, entre eles: Membro da Academia Campinense de Letras (1982), Prêmio PNBE “O educador que queremos”, Estado de São Paulo (2003). Prêmio Jabuti (2009). Em 2012 fundou o Instituto Rubem Alves, com intuito de preservar seu acervo e legado em benefício da cultura e educação no Brasil.

O autor dedicou o livro em estudo a sua filha, Raquel Alves, quando ela tinha cerca de seis anos, pelo fato de ele estar sempre ausente e a filha sentir muito a falta do pai. Lançado no início dos anos de 1980, o enredo gira em torno de uma menina que tinha como melhor amigo um pássaro encantado, que vivia livremente, voando e explorando vários lugares diferentes. Cada vez que a menina sentia saudades do seu amigo pássaro, ele ficava mais colorido e belo. Ao retornar, o pássaro trazia uma porção de histórias dos lugares que havia percorrido. Por amar muito aquele pássaro, a menina decide prendê-lo em uma gaiola, o que

faz com que ele perca seus encantos, ficando muito triste. Utilizando esta simbologia, o autor ressalta que a liberdade é um bem precioso.

Narrado em terceira pessoa, o texto apresenta uma relação de afeto e amizade entre uma criança e um pássaro. Tal como a personagem, muitas crianças recorrem aos animais em busca de apoio na resolução de conflitos e também para a canalização de afetos. Ao utilizar a figura de um pássaro, a narrativa prefigura o que ocorre com muitos pais que precisam se ausentar de casa por longas horas ou dias. O fato de o pássaro estar sempre retornando indica uma relação de cuidado e amor construída entre os protagonistas da história.

A capa do livro, na versão reimpressa, reforça essa relação afetiva entre os dois personagens quando coloca a menina sentada sobre as asas do pássaro, segurando uma pena colorida na mão direita, com um olhar pensativo e melancólico. Ao lado está um lindo pássaro colorido em tamanho expressivo, mostrando a exuberância de suas penas. A grafia com o título do livro fica centralizada e bem evidente, feita em dois tons de cores com modelos de escrita diferentes. As letras usadas para se referir ao ‘pássaro encantado’ sugerem movimento, indicando a necessidade de estar livre para poder voar.

O enredo delinea espaços diversos e longínquos que o pássaro percorre. Ao retornar para a menina, suas penas mostravam mudanças de cor, por conta das vivências, experiências e histórias dos diferentes povos e regiões pelas quais havia passado. Descrevendo a região Sul do Brasil, com frio, vento e neve, ele oportuniza à criança imaginar o encanto e a cultura daquele lugar:

Certa vez voltou totalmente branco, cauda enorme de plumas fofas como o algodão.
— Menina, eu venho das montanhas frias e cobertas de neve, tudo maravilhosamente branco e puro, brilhando sob a luz da lua, nada se ouvindo a não ser o barulho do vento que faz estalar o gelo que cobre os galhos das árvores. Trouxe, nas minhas penas, um pouco do encantado que vi como presente para você. E assim ele começava a cantar as canções e as histórias daquele mundo que a menina nunca vira. Até que ela adormecia, e sonhava que voava nas asas do pássaro (ALVES, 2020, p. 6-7).

O ato de contar histórias para estimular a imaginação da menina aponta para a necessidade humana de comunicação, recorrendo à linguagem para expressar descobertas e anseios. Através de amigos imaginários, a criança expressa suas angústias e exercita sua imaginação. Cademartori (2006, p. 73) destaca: “O acompanhamento de ações imaginárias, relatadas mediante o simbolismo da linguagem, além do divertimento, permite uma reordenação afetiva e intelectual das vivências, respondendo às necessidades infantis”.

Em virtude de suas andanças, o escritor Rubem Alves certamente acumulava muitas histórias para contar à filha e, como consequência, aos seus leitores. No enredo é possível

notar que uma relação afetiva é construída quando um diálogo é estabelecido entre os personagens. Novamente o pássaro descreve outras regiões do Brasil, que ele havia visitado:

Outra vez voltou vermelho como o fogo, penacho dourado na cabeça.
 — Venho de uma terra queimada pela seca, terra quente e sem água, onde os grandes, os pequenos e os bichos sofrem a tristeza do sol que não se apaga. Minhas penas ficaram como aquele sol, e eu trago as canções tristes daqueles que gostariam de ouvir o barulho das cachoeiras e ver a beleza dos campos verdes.
 E de novo começavam as histórias. A menina amava aquele pássaro e podia ouvi-lo sem parar, dia após dia. E o pássaro amava a menina, e por isso voltava sempre (ALVES, 2020, p. 9-10)

Esse pássaro podia contar muitas histórias à menina na tentativa de compensar o tempo perdido. Ao estar próxima do pássaro (pai) aquela menina (filha), podia ouvi-lo por longas horas. Possivelmente o autor esteja descrevendo a região Norte ou Nordeste do País, dando não apenas à filha, mas também ao seu leitor/ouvinte a oportunidade de imaginar um lugar com poucas chuvas, seco e com muito sol, mas também com seus encantos, suas canções e suas histórias. A narrativa deixa evidente a relação de afeto que o pássaro alimenta pela interlocutora. O potencial imaginativo das narrativas ficcionais pode aproximar a criança dos protagonistas, fazendo-a extrair impulsos de imaginação para sua própria realidade. Conforme Cademartori (2006), as estratégias afetivas podem ser vislumbradas e servir como impulso:

A narrativa ficcional possibilita uma generalização das tendências afetivas através da simbolização: Por exemplo, a criança vivencia uma determinada relação pai e filho, e essa é uma circunstância dela; na história, ela encontra a relação pai e filho representado com um caráter de exemplaridade, não moral, mas demonstrativa. (CADEMARTORI, 2006, p. 73).

O conflito se intensifica quando o pássaro encantado precisa alçar voo, em busca de novas descobertas. A menina sofre com a separação, e se entristece. Mesmo implorando pela permanência do pássaro, chega a hora da despedida. E o pássaro lhe conta um segredo, para que ela entenda seus motivos para partir:

— Eu também terei saudades — dizia o pássaro. — Eu também vou chorar. Mas vou lhe contar um segredo: as plantas precisam da água, nós precisamos do ar, os peixes precisam dos rios... E o meu encanto precisa da saudade. É aquela tristeza, na espera da volta, que faz com que as minhas penas fiquem bonitas. Se eu não for, não haverá saudade. Eu deixarei de ser um pássaro encantado. E você deixará de me amar (ALVES, 2020, p. 11).

O universo diegético pode revelar sentimentos de “emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam

em quem as ouve.” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). Depois da partida do pássaro, a menina chora, imaginando se algum dia o seu pássaro retornaria.

Ela busca por estratégias para processar a tristeza. Na verdade, ela busca idear mecanismos para não ser mais confrontada com uma sensação que lhe causa angústia. Nessa esteira, ela tem a ideia de prender o pássaro: “Se eu o prender numa gaiola, ele nunca mais partirá. Será meu para sempre. Não mais terei saudades. E ficarei feliz.” (ALVES, 2020, p. 13). Aprisionar o pássaro, embora satisfizesse os desejos de tê-lo sempre perto, acarretaria em outros problemas. Na gaiola, o pássaro perderia seus encantos e não teria novas histórias para contar. Mesmo assim, a menina coloca seu plano em ação, quando o pássaro retorna: “Cansado da viagem, adormeceu. Foi então que a menina, cuidadosamente, para que ele não acordasse, o prendeu na gaiola, para que ele nunca mais a abandonasse”. (ALVES, 2020, p. 14).

Como o afeto envolve uma relação de cuidado e apego, o desejo de ficar próximo de quem se ama é natural. Neste caso, porém, ficar preso ao lar, em volta da família, prejudicaria o pássaro, que nasceu para voar em liberdade. Cativo, ele entristece, perde suas penas, fica cinzento e calado, não bate as asas – a mais evidente simbologia de liberdade. Ao ver o pássaro nesta situação, a menina também se entristece. Movida por amor ao seu pássaro, ela resolve agir de outro modo:

Abriu a porta da gaiola.

— Pode ir, pássaro. Volte quando você quiser.

— Obrigado, menina. É eu tenho de partir. É preciso partir para que a saudade chegue e eu tenha vontade de voltar. Longe, na saudade, muitas coisas boas começam a crescer dentro da gente. Sempre que você ficar com saudade, eu ficarei mais bonito. Sempre que eu ficar com saudade, você ficará mais bonita. E você se enfeitará, para me esperar (ALVES, 2020, p. 18)

O texto encena dois momentos importantes para a reflexão sobre a cultura dos afetos. A primeira remete à necessidade de verbalizar dimensões afetivas, a fim de intensificar o processamento daquilo que permanece incompreendido. O encontro com o texto ficcional pode auxiliar nesse movimento, proporcionando impulsos para imaginar formas de canalização. O segundo aspecto é o conhecimento de que o mundo afetivo não se restringe às necessidades identitárias do si. Num processo paulatino, o personagem percebe que precisa levar em consideração as necessidades afetivas de seu interlocutor. No primeiro caso, a cultura do afeto está centrada nas necessidades pessoais, no segundo, sua atenção se dirige ao outro e a seus anseios.

A contação de histórias representa um momento simbólico e valioso, visto que a criança pode ser levada a se colocar no lugar do personagem e perceber a importância de valores como respeito e empatia. O pássaro desta narrativa voou para outros lugares distantes, a saudade crescia no coração da menina, contudo, ela entendeu que quanto maior a saudade em seu peito, mais belo e encantado ficava aquele pássaro. Em contrapartida, ao imaginar a magia do reencontro, a menina se preparava para receber seu querido pássaro, contando novas histórias:

E ela ia ao guarda-roupa, escolher os vestidos, e penteava os cabelos e colocava uma flor na jarra.

— Nunca se sabe. Pode ser que ele volte hoje... (ALVES, 2020, p. 19)

Sem que ela se apercebesse, o mundo inteiro foi ficando encantado, como o pássaro. Porque em algum lugar ele deveria estar voando. De algum lugar ele haveria de voltar (ALVES, 2020, p. 20).

A esperança é outro sentimento evidente que auxilia a menina a lidar com a saudade, ao mesmo tempo em que focaliza seus pensamentos no futuro. Recorrendo à arte da linguagem, a voz narrativa conclui que: “Toda noite ela ia para cama triste de saudade, mas feliz com o pensamento. ‘Quem sabe ele voltará amanhã...’. E assim dormia e sonhava com a alegria do reencontro”. (ALVES, 2020, p. 23). O texto verbal, juntamente com o imagético da narrativa, favorece a atribuição de sentidos e desenvolvimento do potencial afetivo e imaginativo da criança.

No prefácio do livro, Rubem Alves alerta o leitor adulto, para entender que sentir saudades pode ser algo positivo. “Poucos sabem, entretanto, que é a saudade que torna encantadas as pessoas. A saudade faz crescer o desejo. E quando o desejo cresce, preparam-se os abraços.” (ALVES 2020, p. 03). Desse modo, ele prepara o leitor para refletir sobre potenciais da cultura dos afetos. Construir uma cultura afetiva envolve acolher a dor alheia. As narrativas podem contribuir para treinar e ampliar os olhares da criança, possibilitando enxergar o que está além da experiência próxima, impelindo a se colocarem no lugar do outro. Havendo sensibilidade e empatia, a criança pode imaginar outros mundos, outras vivências e outros modelos. Destacando que a literatura é um instrumento de conscientização e conhecimento das relações entre o eu e o outro, Coelho (2000) afirma:

Ainda na linha de conscientização do “caos moderno”, destaca-se como das mais importantes à literatura que denuncia a carência de amor, de solidariedade ou de afetividade nas relações humanas, e, em contrapartida, enfatiza o valor essencial do amor, da afeição ou do calor humano para a autorrealização dos seres, seja nas

relações familiares, seja nas relações amorosas eu você (COELHO, 2000, p. 157 grifo da autora).

O estado afetivo positivo que emerge das narrativas pode contribuir para ampliar os olhares e a imaginação da criança, para ela poder enxergar outras dimensões da realidade. Demonstrar afeto é uma questão cultural, haja vista que refletimos experiências do passado e deixaremos marcas para futuras gerações. Ao perceber que na sociedade existem trocas afetivas, essas ações podem ter sentido e passar a ser cultivadas. Quando o leitor se depara com narrativas ficcionais que ilustram vínculos afetivos, além de reforçar valores de respeito, acolhimento e empatia, essa leitura pode ser decisiva, também, para a formação de um imaginário que permite enxergar o si em relação ao mundo em sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito que discutir e explorar sobre as narrativas infantis como artefatos que estimulam a pensar o convívio com a diversidade, dada sua importância no contexto plural e dinâmico em que se encontra a sociedade contemporânea. Aprofundar questionamentos relacionados à importância da literatura infantil para formação da criança é fundamental. O processo de desenvolvimento da criança vai muito além de aspectos físicos, cognitivos, emocionais e psíquicos, ele envolve, também, um confronto com impulsos multidimensionais para a reflexão sobre os princípios orientadores que contribuirão para melhor se posicionarem no meio social.

Textos literários, tanto narrativos, dramáticos ou poéticos, podem propiciar a construção da identidade, desencadeando interação e produção da autonomia da criança. Por se tratar de algo subjetivo, as narrativas são criadoras de sentido, estimulando a imaginação e a fantasia, podendo abordar problemáticas que envolvem a convivência social. Zilberman (2003, p. 130) afirma que “a fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor e, de outro, porque é o cenário em que o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais”.

Nos primórdios, a literatura infantil tinha, dentre seus objetivos, apresentar modelos focados em valores sociais vigentes, com uma visão conservadora e tradicionalista. A partir de 1960, a literatura infantil, no Brasil, passa por notáveis transformações. Gradualmente, o interesse representacional vai assumindo outras dimensões, desbravando novos usos da ficção. Instituições de incentivo à leitura, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968) e a Academia de Literatura Infantil e Juvenil (1979), em grande parte, são responsáveis por incentivar esse novo olhar. A partir de 1980, surgem novas categorias destinadas ao público infantil, com textos mais abertos, questionadores, que estimulam a reflexão e propõem múltiplas leituras.

Esta dissertação trouxe reflexões sobre o potencial da literatura infantil em dialogar com temas conflituosos no contexto social da criança. Para tanto, questiona como narrativas infantis, com textos verbais ou visuais, abordam representações da diversidade étnico-cultural, racial, de gênero e familiar. Esse gênero literário pode ir muito além de satisfazer a necessidade de ficção e fantasia e de sua natureza lúdica e prazerosa. Ela pode provocar reflexões e humanizar, em sentido profundo. Sobre o caráter humanizador da literatura, Candido (1972, p. 5, grifos do autor) escreve: “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em

sentido profundo, porque faz viver.” O texto ficcional proporciona instrumentos para investir na reflexão sobre a condição humana.

A criança, plena de potencial imaginativo, consegue extrair dos textos, sentidos diversos que ampliam seu modo de ver o mundo e se integrar nele. Longe de ser um adulto em miniatura, a criança tem particularidades e singularidades, devendo ser considerada como sujeito ativo, dinâmico, capaz de exprimir sentido e interpretar as múltiplas leituras de um texto.

Durante o processo de análise das narrativas infantis, procurou-se contemplar tanto o conteúdo representado quanto o modo de representação contidos nos textos, por entender que toda obra tem seus elementos intrínsecos e extrínsecos, formando um elo significativo no encontro destes dois componentes. Cosson (2009, p. 29) afirma que: “Longe de destruir a magia das obras, a análise literária quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade”. As narrativas expostas nesta pesquisa deixam transparecer que os escritores se utilizam da arte das palavras, ou seja, da estética literária para dialogar com a sociedade sobre importantes temas sociais. As narrativas confrontam a criança com a representação de vivências, abrindo espaço para questionar e refletir sobre outros modelos sociais e comportamentais.

A contextualização inicial, com base em pensadores como: Hall (2006), Silva (2014), Ramos (2011), Candau (2008), Abramowicz (2011), Fleuri (2003), Woodward (2014), documentos de políticas públicas, como a BNCC (2018), PCN (1997) e o RCNEI (1998) foram fundamentais para entender o processo inerente à dinâmica de construção de identidade da criança. Isso também vale para a sensibilização de valores, compreendendo que as diferenças sempre existirão e que o respeito ao direito à dignidade pode contribuir para diminuir as tensões entre igualdade e diferenças.

O referencial teórico em que se ancorou a dissertação tentou mostrar que a sociedade moderna está cada vez mais plural, dinâmica, fragmentada e em constante processo de mudanças. As crianças de hoje, oriundas deste contexto histórico, social e político dinâmico, não podem ser vistas como sujeitos isolados dos problemas sociais, uma vez que são afetadas por esse contexto, não somente sendo influenciadas como também influenciando seus interlocutores.

No primeiro capítulo foi exposto que é necessário considerar a diversidade identitária e o processo de transformação cultural, social e política da sociedade contemporânea, em que a criança está inserida. O aumento de violência e exclusões deixa claro a necessidade de se discutir práticas identitárias. Imagens homogeneizantes devem ser questionadas, dado que a

criança constrói sua identidade em ambientes diversos, em uma sociedade plural e multicultural. Não apenas a identidade, mas também os valores que a sociedade cultua sofrem alterações pelo processo histórico e por efeitos culturais e sociais.

Discutir de maneira crítica as estratégias representacionais presentes em textos literários tem-se tornado vital, tendo em vista que sistemas de representação, muitas vezes baseados em visões europeias e dominantes, não contemplam a diversidade da realidade social brasileira. É necessário considerar que no Brasil há uma sociedade multicultural e plural. Nesse sentido, é importante o acesso a diferentes representações. O que justifica a necessidade de selecionar textos infantis que poderão desencadear reflexões sobre situações de conflitos e pensar modelos pautados em valores de respeito, empatia e acolhimento. Viver em uma sociedade plural requer que textos literários, quer verbais ou imagéticos, contemplem diferentes esferas da realidade social, para que a criança se veja representada ou possa se identificar com personagens dos enredos literários.

No segundo capítulo, as reflexões apontaram para a importância de sensibilizar para a diversidade. Ao adentrar espaços escolares, as crianças se deparam com a diversidade étnico-racial, cultural, corporal, familiar, de gênero. Ao passo que se veem diante de tamanha diversidade, também encontram os processos de desigualdade e imposição de diferenças. O trabalho de sensibilização pode representar um movimento para problematizar e questionar essa realidade, a fim de evitar a manutenção de ações excludentes e racistas que silenciam e ferem.

Na infância, observar ações valorativas pode contribuir para a integração e aprendizado da criança, podendo interferir na visão de mundo ou no comportamento do infante, estabelecendo relações de diálogo e considerando não só o si, mas também o outro. Nessa esteira de sensibilização, foi demonstrado que a literatura é um direito de todos os cidadãos, por seu poder de mediação e reflexão, diante dos tratos sociais. Em especial as crianças, ao terem contato com o universo ficcional, podem vislumbrar ou imaginar alternativas de comportamentos, com atitudes mais humanizadas, com ações valorativas baseadas no acolhimento, respeito e empatia.

Elucidou-se como o universo literário pode trazer representações diversas que aproximam o leitor à realidade vivida pela criança, considerando que não há uma cultura única e as diferenças devem ser respeitadas, contempladas e valorizadas. Argumentou-se que a sensibilidade para o acolhimento precisa ser treinada, e o universo ficcional pode contribuir para promover práticas sociais, com base no diálogo, respeito e acolhimento. Na sequência

desse resgate teórico sobre a identidade na contemporaneidade e sobre a sensibilização pelos valores, seguiu-se para as análises literárias infantis.

O capítulo três, recorrendo a quatro obras infantis, enfocou a representação do convívio com a diversidade étnico-cultural, mostrando como as narrativas fornecem impulsos para pensar que, independentemente da cultura, da raça e da etnia, todos têm o direito de coabitar os mesmos espaços, sendo esse intercâmbio de diferentes grupos algo enriquecedor, que permite a negociação de várias visões de mundo. Os textos representam sociedades heterogêneas e reforçam que todo tipo de manifestação deve ser respeitado e valorizado.

A análise de *Menina Bonita do Laço de Fita* (2011a), de Ana Maria Machado, e *O Cabelo de Lelê* (2012), de Valéria Belém, com foco em personagens negras, evidenciou configurações afrodescendentes, que podem levar a refletir sobre outras vozes, outros comportamentos e outras culturas, ampliando o conhecimento, o olhar e a imaginação de valores. São obras que convidam para desconstruir preconceitos, alertando para o perigo de exclusões e silenciamentos, ao mesmo tempo em que reforçam comportamentos de respeito e acolhimento.

Isso também vale para os textos *Menino Poti* (2011b), de Ana Maria Machado, e *Abaré* (2009), de Graça Lima. Personagens indígenas que impulsionam a conhecer, aceitar e valorizar configurações diferentes. Os enredos aproximam o leitor ao imaginário da cultura dos povos originários do Brasil, indicando que os diferentes modos de existir enriquecem o patrimônio cultural brasileiro. Oferecer textos tendo os povos indígenas como protagonistas, além de romper com uma visão homogeneizante, expõe a pluralidade cultural que caracteriza o espaço social brasileiro, evidenciando as diversas formas de configurar a identidade.

A literatura pode ampliar o conhecimento, já que o mundo ficcional coloca a criança em contato com outras vozes e outras experiências. Obras literárias podem ser, igualmente, um subsídio para desconstruir preconceitos e estereótipos, no sentido que motivam a pensar na convivência com a diversidade étnico-racial como algo positivo. O universo ficcional, além de contemplar diversos tipos de representatividade, possibilita ao leitor imaginar configurações diferentes, no seu raio de atuação social, apreendendo outras formas de convívio com a diversidade. Temáticas ligadas às diferenças étnico-culturais constituem um campo significativo para reflexões, dado que personagens ficcionais podem levar a criança a pensar e imaginar a convivência com a diversidade de maneira pacífica e acolhedora.

No capítulo quatro foi discutido o eixo das diferenças corporais. O corpo é utilizado para expressão, comunicação e interação com o meio social. Transforma-se em sistema de sentidos, provocando posicionamentos que envolvem dinâmicas de inclusão e exclusão. Ter

um corpo que foge dos padrões dominantes pode causar exclusões, por essa razão, é urgente questionar os modelos unificados e fixos, pois o respeito à diversidade envolve considerar diferentes configurações no contexto social.

Duas obras infantis, com foco em deficiências físicas, serviram de base para conhecer e imaginar alternativas de convivência com as diferenças: *Um amigo diferente?* (1996), de Claudia Werneck, e *Uma formiga especial* (2008), de Marcia Honora. Tais narrativas exibem protagonistas com deficiências de maneira positiva, inteligentes e habilidosos, possibilitando ao leitor reeducar o olhar. Apresentar narrativas com protagonistas deficientes pode tanto oportunizar que outras crianças conheçam e pensem em outros modelos e outras vivências, como pode ser uma oportunidade para refletir em comportamentos que excluem ou acolhem.

Outras duas obras que se convertem em convites para refletir sobre modelos diferentes do pensamento dominante, rompendo com formas excludentes de se pensar o outro, são os livros: *Ninguém é igual a ninguém*, de Regina Otero e Regina Rennó (1994), e *Deixa eu te contar menino, Deixa eu te contar menina* (2019), de Thaís Vilarinho, textos importantes para desconstruir conceitos unilaterais sobre a questão corporal. A proposta de impulsos de imaginação fica evidente quando as autoras questionam como seria a vida se todos fossem iguais. Ter acesso a artefatos literários com diversas representações corporais auxilia o leitor a conhecer, refletir e imaginar outras configurações sociais. Através dos enredos, a criança pode enxergar e aceitar diferentes modelos sociais.

O quinto capítulo se encarregou de expor sobre os valores da convivência familiar, por entender que a família é a base estruturante da sociedade, um espaço onde a criança busca proteção, cuidado e afeto. Provavelmente, trata-se da mais antiga instituição criada pela sociedade, mas que sofreu, inevitavelmente, alterações ao longo da história, reverberando as mudanças sociais, políticas e culturais. Atualmente, ao lado das famílias tradicionais, outras tipologias familiares estão presentes no ambiente escolar e na sociedade em geral. A diversidade familiar envolve configurações diversas. Algumas independem de laços consanguíneos, com indivíduos unidos por laços afetivos, como famílias de amigos. Há famílias pequenas ou numerosas, que habitam na mesma casa ou em casas separadas. Há famílias uniparentais, tradicionais, homoafetivas, com filhos biológicos ou adotados, pais solteiros, viúvos ou sem filhos.

As análises das obras discutem os impulsos ficcionais para pensar sobre diversas formações familiares. O texto de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, *As famílias do mundinho* (2007), traz diversos tipos de famílias e foca na necessidade de cultivar valores. Temas como adoção, separação, morte e convívio com animais são abordados no enredo, de maneira leve e

divertida. O livro de Lucimar Rosa Dias, *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (2012), por sua vez, convida a refletir sobre diferentes características físicas e corporais dos membros da família, concentrando-se nos potenciais de conviver com a diversidade. As análises permitem constatar que os textos estimulam a reflexão, rompem com uma visão engessada, fixa e homogeneizante de famílias. São obras que deixam evidente que as narrativas podem ser o ponto de partida para questionar comportamentos individuais e coletivos, oferecendo caminhos para vislumbrar modelos alternativos de convivência familiar.

Os textos de Ruth Rocha, *A Família do Marcelo* (2001), e Aline Abreu, *Cada Família é de um Jeito* (2006), se juntaram a esse esforço, expondo configurações de famílias separadas, com perda de entes queridos, realizando atividades rotineiras, passando por doenças, em meio a vizinhanças, revelando, assim, que não existem duas famílias que sejam iguais. As narrativas mostram famílias de raças, cores, culturas, etnias e classes sociais diversas, podendo a criança se ver representada e, ao mesmo tempo, desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva, projetando ações ou comportamentos valorativos de acolhimento. O leitor é sensibilizado e recebe impulsos importantes, identificando que, mesmo com características diferentes, cada membro da família é digno de ser respeitado e valorizado.

Como fechamento das análises desta dissertação, o sexto e último capítulo foi dedicado à cultura dos afetos, pois se entende que é pela construção do afeto que ocorrem impactos na maneira como o indivíduo pensa e age frente à diversidade. O livro *A Ovelha Rosa da Dona Rosa*, de Donaldo Buchweitz (2009), aborda a temática do afeto como caminho para pensar ações de acolhimento e inclusão. Utilizando animais antropomorfizados, o enredo gira em torno da convivência com o diferente. Além de divertida, a história ajuda a criança a pensar em ações afetivas com base no respeito e acolhimento. A obra de Pedro Paulo da Luz, *Inclusão no Coração - a fábula do grilinho e do vaga-lume* (2011) exhibe dois personagens com deficiências, que se unem pelos laços da amizade e da empatia para vencer as barreiras impostas pelas dificuldades encontradas cotidianamente. O enredo possibilita pensar na transposição de barreiras, na medida em que os personagens se fortalecem mutuamente por seus laços afetivos.

O livro *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha (2009), por sua vez, se dedica à história de amizade e carinho entre dois meninos bem diferentes, não só nos aspectos físicos, como também sociais. Os laços afetivos representados na narrativa se oferecem como possibilidades de reflexões, para discutir a base de comportamentos no contexto social. E, concluindo, na obra *A menina e o pássaro encantado*, de Rubem Alves (2020), foi possível observar a

construção de uma relação afetiva entre um pássaro e uma menina, um simbolismo usado pelo autor para representar pai e filha. Nessa relação de amizade, a menina se sentia triste por não conseguir estar sempre com seu pássaro encantado. O enredo evidencia o processo pelo qual a protagonista passa para compreender que, aprisionando o pássaro, prejudicaria não só a ele como também a si mesma. Nisso ela percebe que a liberdade é necessária para que haja desenvolvimento.

A discussão das temáticas expostas nesta dissertação permite concluir que o universo ficcional é um instrumento poderoso, a serviço da imaginação de alternativas para as práticas do convívio social. Através das narrativas, a criança pode conhecer outras realidades, ampliando seu aprendizado e suas referências, desencadeando reflexões sobre a importância de respeitar as singularidades. Silva (2014, p. 85, grifos do autor) adverte que “é necessário criar laços imaginários que permitam ‘ligar’ pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum ‘sentimento’ de terem qualquer coisa em comum”.

A literatura infantil cria mundos imaginários e situações com múltiplos significados e interpretações. Utiliza a língua para manifestar artística e esteticamente anseios da vida de crianças e adultos. Por representar situações e conflitos, nunca estará fechada e acabada, seus personagens, sentimentos, seus tempos e espaços sempre aparecem de maneira inacabada, fragmentada e descontinuada, ficando a critério do leitor completar as lacunas, por meio de suas interpretações e compreensões do texto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Aline. **Cada família é de um jeito**. Ilustrações da autora. São Paulo: DCL, 2006.
- ALVES, Rubem. **A Menina e o pássaro encantado**. Ilustrações de Bruna Pellegrina. Americana, SP: Editora Adonis, 2017.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ANDRADE, Maria Waleska Camboim Lopes. **Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência**. 2006. 299 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2006.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre(Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ANTUNES, Celso. **A construção do afeto - Como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos**. 1. ed. São Paulo: Editora Augustus, 1999.
- ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed. Grupo A, 2002. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536313139/>. Acesso em: 12 Set. 2022.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP, 2012.

BELÉM, Valéria. Leitura tem de fazer parte do nosso cotidiano. **Diário do Estado**, São Paulo. Publicado em 09 de abril de 2018. Disponível em: <https://diariodoestadogo.com.br/valeria-belem-leitura-tem-de-fazer-parte-do-nosso-cotidiano-32478/> Acesso em: 12 set. 2022.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **As famílias do mundinho**. Ilustrações da autora. São Paulo: Editora DCL, 2006.

BERGER, William. **Índios na cidade do capital**: indígenas em contexto urbano na cidade do Rio de Janeiro em tempos de barbárie (2012-2017). 2017. 159f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/15907/1/Tese%20-%20William%20Berger.pdf> Acesso em:

BILAC, Olavo. A avó. *In*: **Poesias infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

BONIN, Iara Tatiana. Representações da criança na literatura de autoria indígena. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 46, p. 21-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018462> Acesso em: 10 jun. 2022.

BUCHWEITZ, Donald. **A ovelha rosa da dona Rosa**. São Paulo: Ciranda Cultura, 2019.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora e Livraria Brasiliense, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura (1988). *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: Estudos de teoria e história literária. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura Infantil** – Visão histórica e crítica. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Aspectos da Filosofia contemporânea. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

CIRINO, Giovanni *et al.* **A inclusão Social na área Educacional**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123698/>. Acesso em: 19 mai. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

COELHO, Nelly Novaes, **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis Ltda., 2000a.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago, 2003.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 54 a 66.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e literatura infantil. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, n. 22, pp. 129-135, 2009a. Disponível: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i22p129-135> Acesso em: 19 ago. 2022.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009b.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. IN: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo sobre educação 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p.30-42.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONORA, Márcia. **Uma formiga especial**. 1. ed. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira: 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 269p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=266778> Acesso em: 19 ago. 2022.

LIMA, Graça. **Abaré**. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2009.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUZ, Pedro Paulo da. **Inclusão no Coração** - A fábula do grilinho e do vaga-lume. Ilustrações de Milena Barbosa. São Paulo: Editora Artpensamento, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustrações de Claudius. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011a.

MACHADO, Ana Maria. **Menino Poti**. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Salamandra, 2011b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar** - O que é? Por quê? Como fazer?. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEAD, George Herbert. **Mente, self e sociedade**. Tradução de Maria Silvia Mourão. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

MEDEIROS, Emerson Diógenes. **Teoria funcionalista dos valores humanos: testando sua adequação intra e interculturalmente**. 2011. 257f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Departamento de Psicologia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MESQUITA, Afonso Mancuso. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade**

pedagógica. 2018. 183f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências) - Faculdade de Filosofia - UNESP Marília, São Paulo, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann, Gênero e Educação: teoria e política. IN: LOURO, G. L.; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. (org). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo sobre educação** 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p.11-29.

MIGNOLO, Walter. Globalização, processos de civilização, línguas e culturas. **Cadernos CRH**, n. 22, p. 9-30, 1995.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez / Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB, Rio de Janeiro, 05/11/2003. Disponível em: <https://goo.gl/wGFDiU>. Acesso em: 09 jun. 2022.

NORMAN, Donald A. **Design emocional: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos do ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008.

OTERO, Regina; RENNÓ, Regina. **Ninguém é igual a Ninguém: o lúdico no conhecimento do ser**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa de. **Literatura infantil, voz de criança**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, Aroldo José Abreu. A opção pelo não utilitário. *In*: CECCANTINI, João Luis; PEREIRA, Rony Farto (org.). **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. São Paulo: Editora Unesp; Assis/SP: ANEP, 2008. p. 123-147

PINTO, Aroldo José Abreu. Os textos ficcionais voltados para a criança e o jovem e o ensino da literatura: uma leitura de “Tanta tinta”, de Cecília Meireles. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-12, 2009. DOI: Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/6063>. Acesso em: 05 set. 2022.

PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

RAMOS, Natália. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 9-32, jan./abr. 2009.

RAMOS, Natália. Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. *In:* ALCOFORADO, Luís *et al.* (org.). **Educação e formação de adultos**. Políticas, práticas e investigação. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 189-200.

ROCHA, Ruth, **A família do Marcelo**. Ilustrações de Adalberto Cornavaca. São Paulo: Editora Salamandra, 2001.

ROCHA, Ruth. **O amigo do Rei**. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Editora Salamandra, 2009.

ROKEACH, Milton. **Crença, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Rosa Hessel; KIRCHOF, Edgar Roberto; KAERCHER, Gládis; LIEBGOTT, Iara Tatiana Bonin; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; SILVEIRA, Carolina Hessel; RIPOLL, Daniela; FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. **A diferença na literatura infantil: Narrativas e leituras**. São Paulo: Moderna, 2012a.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; Tatiana Bonin, Iara **A Temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões**. Educação, vol. 35, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012b, pp. 329-339 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567006>

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Pauletto. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, v. 9, n. 28, 2009, p. 525-540. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443009> Acesso em:

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Organização das Nações Unidas, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VILARINHO, Thaís. **Deixa eu te contar menino, Deixa eu te contar menina**. Ilustrações de Raíssa Bulhões. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

WERNECK, Claudia. **Um amigo diferente?** Ilustrações de Ana Paula. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999, p. 31-45.

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

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.