

5 - Literatura infanto-juvenil

Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar.

Monteiro Lobato

5.1 - História da literatura para crianças



e a literatura é um “espelho do mundo”, a literatura infanto-juvenil não poderia ser diferente. Desde seu aparecimento, no século XVIII, ela apresenta um caráter de formação. Em 1762, Rousseau publicou o livro *O Emílio, ou Da educação*, onde expôs seu pensamento sobre o desenvolvimento infantil. “Ele considerava a criança um ser diferente do adulto, que devia ser educado de acordo com sua própria capacidade, não se devendo forçar sua mente.” (SALEM, 1970, p. 27, 28). A partir dessa constatação, foi desenvolvida a educação infantil do século XIX.

Em 1774, o educador alemão Basedow publicou *Obra elementar*, que dava origem à literatura infantil com caráter didático. Pouco mais tarde, em 1781, Pestalozzi (educador suíço) declarou que a criança deveria ser educada nos aspectos físico, mental e moral. Partindo desses conceitos, os autores infantis procuravam criar narrativas que transmitissem lições de conhecimento e de moral aos seus pequenos leitores. Portanto, até o começo do século XIX, as obras infantis apresentaram uma feição moral e didática.

No ano de 1837, o reformador educacional alemão Fröbel fundou o 1º Jardim da Infância. Para ele, “a educação [...] não devia ser uma preparação para um estudo futuro. A vida da criança não devia visar a vida do adulto, mas sim a vida que a rodeia.” (SALEM, 1970, p. 34).

A partir da valorização dos interesses da criança, a literatura começou a se preocupar também com o aspecto lúdico e não apenas com o caráter de formação moral.

Para despertar o interesse das crianças, os autores começaram a introduzir os elementos fantásticos e maravilhosos em suas narrativas: o faz-de-conta. Os contos de fadas da tradição popular oral foram resgatados por autores como os irmãos Grimm, Andersen etc e tornaram-se clássicos da literatura infantil.

Segundo Nelly Novaes Coelho (1982), essas narrativas seguiam o modelo fantasista, considerado mais atrativo para as crianças e privilegiado até o início do Romantismo na Europa, com os contos de Grimm e Andersen. No entanto, surgia uma nova sociedade: a burguesa, que desejava mostrar a “realidade” para as crianças. Foi a época das narrativas realistas, incluindo as de aventuras, como *Robinson Suiço* (de 1812), escrito por Johann Rudolf Wyss e a literatura de costumes da Condessa de Ségur, por exemplo.

No Brasil, na segunda metade do século XIX, começaram a surgir as “leituras escolares”. Tais livros foram, “no Brasil, a primeira manifestação consciente da leitura específica para crianças. Em última análise [...] foram também a primeira tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira.” (COELHO, 1985, p. 168). As “leituras escolares”, como o nome já anuncia, reafirmaram a estreita ligação entre literatura infantil e educação.

Através de sua leitura, podemos ver como era a educação dos brasileiros no século XIX e quais eram os valores morais inculcados nas crianças e jovens. Era uma “educação orientada para a consolidação dos valores do sistema herdado (= mescla de feudalismo, aristocracismo, escravagismo, liberalismo e positivismo).” (SALEM, 1970, p. 168).

Havia a preocupação em transmitir quatro conceitos básicos para as crianças:

- Nacionalismo – preocupação em incentivar o amor pela pátria (idealização da vida no campo), cuidado com a língua falada no Brasil, o culto às origens etc;
- Intelectualismo - valorização do Saber adquirido através do estudo e dos livros. A cultura permitiria a ascensão econômica;
- Tradicionalismo cultural - valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como modelos culturais a serem imitados;
- Moralismo e religiosidade - retidão de caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma, dentro dos preceitos cristãos.

Segundo Salem, tais valores, “em certa medida, persistem latentes na criação literária posterior.” (1970, p. 169).

No final do século XIX, surgem algumas adaptações infantis por Carlos Jansen: *As Mil e Uma Noites*, *Robinson Crusóé*, *As Viagens de Gulliver*, *Barão de Münchhausen*.

Na primeira metade do século XX, continuam surgindo as traduções dos contos de ficção do passado. Além disso, diversos autores, como Olavo Bilac e Monteiro Lobato,

começam a produzir literatura infantil. Já na segunda metade do século XX, surgem inúmeros autores que, juntamente com originais seus, apresentam traduções dos contos que iniciaram a literatura infantil propriamente dita, como *Alice no País das Maravilhas*, *Pinocchio*, *Contos da Carochinha*, *O Mágico de Oz*, *Peter Pan* e outros.

Na década de 1930, se desenvolve um antagonismo entre realismo e fantasia. A produção literária contava com diversos tipos de narrativa: a fantasista, dos contos maravilhosos; a realista, que retratava a experiência cotidiana das crianças, como a sua vida na escola, nas férias etc; a da realidade histórica, que exaltava a pátria através da narração de fatos históricos notáveis; a da realidade mítica, redescobrimo figuras ou lendas folclóricas; e a do realismo maravilhoso, que, como fazia Monteiro Lobato, mostrava o elemento maravilhoso como integrante da realidade.

A política da época se impunha e considerava a importância de se mostrar a realidade para as crianças. Partindo desse conceito, alguns setores da educação se colocavam contra a fantasia na literatura infantil, privilegiando apenas a literatura realista, que contava a “verdade”.

Tal tendência, contudo, não contou com a aprovação de todos. Muitos, como Gondim da Fonseca, protestaram. No prefácio de *Reino das maravilhas*, publicado em 1930, ele escreveu:

Dão tratados de mecânica e de eletricidade a meninos e meninas e aconselham como infalíveis geradores de virtudes uns certos “apólogos morais”, que são tudo o que há de mais soberanamente enfadonho para leitores grandes ou pequenos. Servem apenas, esses tratados e esses apólogos, para tirar a jovens e crianças o gosto da leitura e para lhes ir pouco e pouco embotando a mais nobre de todas as faculdades da alma, que é, sem dúvida, a faculdade de sonhar.” (apud COELHO, 1985, p. 199).

A Lei Orgânica do Ensino Normal vigente nos anos trinta e quarenta instituiu, como objetivo do Ensino Primário, formar “o cidadão preparado para cooperar com a comunidade social e com os ideais cívicos, em função do progresso e da unidade nacional.” (COELHO, 1985, p. 203).

Seguindo esses princípios, nessa época, surgem as coleções: “Biblioteca das Moças”, “Coleção Menina e Moça”, “Coleção Rosa” e “Biblioteca das Senhorinhas”. Todas voltadas para as “meninas-moças”. Elas eram compostas por traduções de romances “leves”, que visavam consolidar o sistema patriarcal criado pela burguesia romântica. Esses livros foram “impingidos” às adolescentes até os anos cinquenta. Minha

mãe chegou a ler alguns volumes, que, felizmente, não fizeram nenhum efeito sobre sua mente mais crítica e liberal do que se poderia desejar em uma moça da época.

Curiosamente, Marilena Chauí (1984) nos conta que, no ano de 1938, foi publicado, no Rio de Janeiro, o livro escrito por Oswaldo Brandão da Silva chamado *Iniciação Sexual – Educacional (Leitura Reservada)*. O título já deixa claro dois pressupostos: não é uma obra pornográfica, e sim educacional (ou seja, uma obra séria) e é somente para os meninos, daí o subtítulo “leitura reservada”.

Obviamente as meninas são excluídas de tal leitura, já que não necessitam de informações sobre sexo. Segundo a mentalidade da época, com a qual espantosamente algumas pessoas do século XXI ainda concordam, caberá aos seus maridos (que deverão ter lido o livro) a transmissão de todo o conhecimento que elas precisem saber a respeito desse assunto.

Como se pode notar, a literatura admitida pela sociedade sempre acompanhou os interesses políticos do poder constituído. Alguns autores, no entanto, contrariaram tais interesses. O mais importante nesse sentido foi, sem dúvida, Monteiro Lobato, que é considerado, na área da literatura infanto-juvenil:

o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o nosso século exigia.” (COELHO, 1985, p. 185).

Tanto ele contrariava o poder hegemônico, que seus livros passaram a ser “proibidos nos colégios religiosos”. (COELHO, 1985, p. 204). Dentre várias quebras de estereótipos, Lobato foi o primeiro autor brasileiro, de literatura infanto-juvenil a conferir “primeiro plano a personagens femininas. Lúcia, a Menina do Narizinho Arrebitado, nomeou o livro de estréia do escritor paulista, em 1921; mas foi Emília quem tomou conta da saga do sítio do Picapau Amarelo.” (ZILBERMAN, 2005, p. 81, 82).

Nos anos cinqüenta, surge uma poderosa concorrente para a literatura: a televisão. Nessa fase, a literatura infanto-juvenil entra em crise, mas, apesar disso, surgem novos escritores. De forma geral, predominam as diretrizes ideológicas anteriores, mas há uma mudança significativa: “a produção para crianças já não se destina especificamente às leituras nas escolas, - a literatura divulga-se também como entretenimento.” (COELHO, 1985, p. 206).



Desenho 12 – Emília, a famosa boneca de pano do Sítio do Picapau Amarelo, desenhada por J. U. Campos. (LOBATO, 1958, p. 275).

Na década de cinquenta, há também a expansão de uma forma de leitura menos tradicional: as histórias em quadrinhos. Porém, estas foram consideradas anti-pedagógicas sob o curioso argumento de que geravam “preguiça da leitura”.

Nos anos sessenta, houve um retorno à literatura de fantasia em uma reação ao enaltecimento da ciência. Há uma espécie de preparação para “o surto criador que se dá nos anos 70.” (COELHO, 1985, p. 213).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, é dada ênfase à leitura nas escolas. O ensino estava vivendo um período caótico e o livro voltou a representar um importante instrumento para a transmissão de cultura. Há, portanto, uma forte demanda de produção literária.

Quanto a uma crítica voltada para a literatura infanto-juvenil, é interessante destacar que, na virada do século XVIII para o XIX, os primeiros profissionais a se interessarem pela literatura infanto-juvenil, segundo Colomer (2003), foram os bibliotecários, e não os educadores ou críticos literários. Enquanto a escola permanecia presa a uma leitura de cartilhas e livros didáticos com caráter formativo, esses profissionais trouxeram o discurso “sobre a leitura como um ato livre dos cidadãos, uma leitura “funcional” que incluía leitura de ficção por simples prazer.” (COLOMER, 2003, p. 23).

Os primeiros estudos sobre literatura infanto-juvenil surgiram da necessidade de se definir critérios de seleção dessas obras. A preocupação de bibliotecárias britânicas, norte-americanas, francesas e do norte da Europa proporcionou a fundação de bibliotecas infantis experimentais e de projetos como “a hora do conto”, entre outros.

A sociedade tinha esses projetos em grande conta, tanto que: “logo na manhã seguinte ao armistício de 1918, formou-se em Nova York um comitê para dotar de bibliotecas infantis as zonas destruídas pela guerra européia.” (COLOMER, 2003, p. 24).

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, houve uma tomada de consciência no sentido de inserir a leitura de ficção na escola. Nos anos oitenta, os conceitos: “prazer de ler” e “incentivo à leitura” nas escolas foram amplamente difundidos, inclusive no Brasil.

Essa difusão cresceu tanto, em grande parte pelo estímulo do próprio mercado editorial que produzia os mais diversificados materiais escolares inseridos nas obras de ficção, como os guias de leitura etc, que, “no final dos anos oitenta começaram a levantar-

se vozes, de maneira mais radical, dos setores bibliotecários, para defender a preservação de uma leitura livre das obrigações escolares.” (COLOMER, 2003, p. 31).

Eu vivenciei a experiência de “leitura na escola” e confesso que eram tantos os livros indicados pelos professores, sendo alguns extremamente “chatos” para uma criança de dez anos, que eu preferia, sem dúvida, ler os livros policiais que pegava na biblioteca do meu bairro. Enquanto os primeiros tinham um “sabor de obrigação”, os outros eram escolhidos por mim.

Hoje em dia, a educação da criança pretende prepará-la para uma auto-educação, ensiná-la a aprender. Se a velha pedagogia se valia da autoridade externa, impondo normas e transmitindo conhecimentos de fora para dentro, a pedagogia moderna busca proporcionar mais liberdade interior, privilegiando a formação de dentro para fora. Apesar de alguns professores preferirem o “modelo antigo”, por ser mais fácil (para o professor, bem entendido), as crianças mostram-se avessas a ele, pois na sociedade moderna a maioria delas se acostuma a um estilo de vida mais independente, tomando decisões desde bem pequenas. Algumas, inclusive, ficam em casa sem a companhia de adultos, tomando conta de irmãos mais novos.

No Cap-UERJ, escola onde meu filho estuda, cada sala de aula do primeiro segmento do Ensino Fundamental tem uma biblioteca própria, onde os estudantes escolhem os livros que desejam ler e depois os comentam com os colegas na “hora da rodinha”. Infelizmente, a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental (sexto ano), as leituras obrigatórias são instituídas e é retirada do estudante a possibilidade de escolha, exceto na biblioteca geral da escola.

Contudo, após trabalhar por onze anos em biblioteca, penso que a proximidade com os livros e a visão deles acabam estimulando a criança (assim como o jovem e o adulto) a se aproximar, folhear e ler os livros. Sabendo disso, muitas livrarias têm colocado cadeiras e sofás confortáveis próximos às prateleiras onde milhares de lombadas coloridas convidam os leitores. Quem pode resistir? Sendo assim, penso que a biblioteca em cada sala de aula é uma estratégia bem interessante para aproximar os estudantes da leitura.

De todo modo, a literatura infanto-juvenil continua sendo vista como um elemento muito importante na formação da personalidade dos jovens leitores e os livros voltados para esse público procuram se adaptar à realidade na qual se inscrevem. No

entanto, um problema persiste: o que é a “realidade” de alguns não é, necessariamente a de todos. No conceito de “realidade” estão embutidos os conceitos ideológicos de quem seleciona os livros. Portanto, creio que seria mais produtivo se cada um tivesse a liberdade de escolha do seu material de leitura individual.

5.2 – A criança na sociedade



Segundo Castro (2001), a infância é compreendida como um período transitório, preparatório para o que realmente é importante: ser adulto. A criança é vista como um ser em “débito social e cultural’ [...] frente à tarefa de crescer, e se tornar, eventualmente, *como um adulto.*” (CASTRO, 2001, p. 20). Por isso, os adultos acham-se no direito/obrigação de desenvolver ações educativas que visam essa transformação da criança em adulto, socializando-a, amadurecendo-a, enfim, ajudando-a a superar essa condição provisória.

No processo de transformação, os adultos procuram fazer com que as crianças atinjam um modelo considerado como o ideal. Para isso, a norma educativa visa mostrar às crianças o “bom” caminho que deve ser trilhado.

A criança é, assim, marcada pela potencialidade e não pelo que é “agora”. O que se deseja é que ela venha a ser inserida, quando superar esse período, no mercado produtivo, aí sim passando a ser considerada como um ser verdadeiramente social. A infância é definida como etapa preparatória para essa outra etapa subsequente e definitivamente mais valorizada socialmente. A criança é, então, considerada como um ser “menor”, “inferior” ao adulto.

Essa maneira de ver a criança acabou por confiná-la a determinados espaços sociais, onde ela deve ser educada e formada para a vida adulta: a casa e a escola. Sua participação mais ampla nos outros espaços sociais é deixada para mais tarde, para a fase adulta, o que acaba resultando em uma diminuição dos seus direitos políticos e civis.

Embora muitos vejam esse tipo de pensamento como positivo, por demonstrar um cuidado com a preservação dos pequenos, ele acaba sugerindo uma incapacidade da criança em realizar as próprias escolhas, em definir o que deve ou não desejar. Se o adulto precisa proteger a criança, esta se torna sua dependente em todos os aspectos, cabendo a ele todas as decisões.

Quantas vezes eu já ouvi um adulto dizendo a uma criança a seguinte frase, como se fosse uma “constatação”: “você não tem querer!” (como podemos ver no livro *O menino que brincava de ser*, por exemplo), em uma atitude de absoluto desrespeito.

Na verdade, inúmeros exemplos vêm na contra-corrente desta perspectiva: a clínica psicológica de adultos e de crianças pode trazer ilustrações contundentes

de como adultos são psicologicamente dependentes de seus filhos. [...] Assim, o conhecimento psicológico tem enfatizado a dependência psicológica da criança em relação ao adulto, mas tem fechado os olhos para a dependência que adultos têm em relação a crianças, como se este assunto fosse tabu. (CASTRO, 2001, p. 23).

É a insistência em negar que a criança pode ser madura, responsável, enfim, um ser pleno e não um “projeto de pessoa”.

A maioria das pessoas ainda vê a criança como imatura e irresponsável, em oposição ao adulto maduro e responsável. Nega-se a constatação de que muitos adultos não possuem tais características, sendo, muitas vezes, mais irresponsáveis que seus próprios filhos. Castro cita, como exemplo, “a ganância, o imediatismo, e o ‘egocentrismo’ que estão presentes nas decisões pelas inúmeras guerras da história humana que sempre foram decididas pelos adultos.” (2001, p. 26).

Mais uma vez, podemos ver que a sociedade tem muita resistência a questionar as normas tidas como imutáveis. Ela estabeleceu determinados aspectos como diferenciadores entre as crianças e adultos e o principal deles é justamente o fato de a criança ser encarada pela lógica desenvolvimentista, segundo a qual ela é um ser em desenvolvimento visando chegar a um objetivo final: a idade adulta. Abrir mão de tal lógica representaria ter de “enfrentar a angústia inerente ao desmonte deste paradigma que, de certo modo, informa uma poderosa visão de mundo nos países ocidentais modernos.” (CASTRO, 2001, p. 19).

Contudo, estudos que vêm sendo desenvolvidos tornam cada vez mais difícil negar que as marcas de diferenciação entre adultos e crianças não podem ser fixadas aprioristicamente, já que na maioria das vezes são fundamentadas em características psicológicas individuais. Não há um modelo de criança, assim como não há um modelo de adulto. As diferenças vão surgir em função do contexto onde cada um se inscreve.

A crença na incapacidade da criança é o que a impede de participar mais ativamente da vida social. Certa vez, tive o prazer de assistir ao discurso proferido por uma menina canadense de 12 anos sobre a questão ambiental. Foi uma fala muito bem articulada e era possível perceber a seriedade com que a menina estava encarando a situação.

Não é preciso, no entanto, recorrer a exemplos tão incomuns. Basta observarmos (o que não me dá prazer absolutamente nenhum) como é a vida das crianças em

comunidades empobrecidas tanto no meio rural quanto no urbano. Elas são convocadas a participar do sustento da casa e apresentam, inclusive, um olhar muito mais amadurecido que as crianças de classe média.

No livro *Uma maré de desejos* (MARTINS, 2005), Luciano (de treze anos) faz carreto na feira para ajudar nas despesas de casa e a tia de Sergiana (de doze anos) mandava a menina trabalhar, recolhendo as balas que ficavam pelo chão após os freqüentes tiroteios na favela onde moravam, para vendê-las ao ferro-velho.

Se as crianças são consideradas maduras o suficiente para trabalhar, porque desconsiderá-las como membros potenciais de participação política na sociedade?

Nos anos oitenta, vários países iniciaram um projeto de construção de uma “sociologia da criança”. Essa necessidade surgiu da constatação de que a sociologia era um campo de estudos que tinha como objeto de interesse um mundo onde aparentemente todos os habitantes eram adultos. As crianças apareciam apenas pelo ponto de vista dos adultos, e de acordo com os interesses destes, já que elas eram “projetos” e não seres sociais. O novo projeto visava “trazer as crianças e seus pontos de vista para dentro da sociologia.” (ALANEM, 2001, p. 71).

A partir dessa nova sociologia, as crianças começaram a ser encaradas como pessoas que atuam no mesmo mundo dos adultos, e não se limitam aos seus espaços reduzidos. No entanto, apesar de suas habilidades de interpretação de saberes sofisticados e capacidade de pensamento estratégico (ALANEM, 2001) terem sido reconhecidas, ainda há uma forte resistência social a considerar as crianças realmente capazes e a mudar o hábito de decidir tudo por elas.

A literatura infanto-juvenil está tentando modificar tal pensamento. O que é visto na “tendência bastante freqüente na nova literatura infanto-juvenil” (HESSEL, SOUZA, 2006, p. 6), segundo a qual personagens adultos são “convertidos” pela criança. Como no livro *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 2006), em que Carlão, o menino-personagem protagonista, provoca uma mudança no comportamento dos pais.

Contudo, essa tendência ainda é muito forte porque os saberes das crianças permanecem ocultos, circunscritos aos lugares delas. Portanto, é necessário que tais saberes sejam articulados, a partir dos locais de atuação das crianças. Em outras palavras, pelo ponto de vista delas. O mundo das crianças contado por elas, e não apenas observado de fora pelos adultos.

Ana Maria Machado discute [...] a incompatibilidade da literatura [...] com o desejo de manipulação do sistema educacional brasileiro que exerce um dirigismo irradiado de núcleos centrais, de cima para baixo, fazendo com que a distinção entre os indivíduos desapareça, no desejo explícito de moldar pessoas, sem o devido respeito às características pessoais-culturais próprias. (KHÉDE, 1986, p. 10).

Para mudar tal quadro, é necessário que as crianças passem a ser realmente consideradas capazes de desenvolver um senso crítico, a fim de que possam escolher os textos que melhor lhes convêm e agradam. Ajudar a criança a desenvolver esse olhar crítico é, aí sim, a função do educador.

Segundo Shavit (apud COLOMER, 2003, p. 42), a literatura infanto-juvenil sempre se desenvolveu entre a função literária e a educativa. O debate teórico sobre essa literatura encontra dois problemas: por um lado, a tentativa de definir as suas características. “Por outro, a polêmica sobre a conveniência educativa dos modelos realistas ou fantásticos nas obras de ficção dirigidas às crianças, polêmica que englobou ainda a consideração da relação entre literatura infantil e literatura de tradição oral.” (COLOMER, 2003, p. 42).

A tendência (para não dizer mania) da sociedade a estabelecer pares opostos sempre procurou definir a literatura infanto-juvenil em oposição às características da literatura para adultos. Como já vimos, este tipo de comparação: A = não B, faz de B algo superior, mais importante, já que B é absolutamente necessário para que a existência de A possa ser reconhecida.

Partindo desse “desmerecimento” da literatura infanto-juvenil, vários estudiosos defenderam, durante muito tempo, a idéia de que a literatura infanto-juvenil não existe.

Benedetto Croce é um dos que sustentam essa não-existência. Ele afirma que: “a arte pura [...] requer, para ser saboreada, maturidade da mente, exercício de atenção e experiência psicológica. O sol esplêndido da arte não pode ser suportado pelos olhos ainda débeis da criança e do adolescente.” (apud COLOMER, 2003, p. 43).

Essa polêmica se sustentou até os anos setenta, quando surgiu uma questão importante: que critérios devem ser utilizados na avaliação e crítica dos livros voltados para o público infantil e juvenil?

A crítica se dividiu em dois grupos: um tentou estabelecer os mesmos critérios de qualidade literária usados para a avaliação das obras adultas; o outro preferiu avaliar as obras a partir dos livros que agradaram às crianças.

O enfrentamento entre as duas correntes de pensamento evidenciou uma contradição da literatura infantil: quem escreve, avalia e compra os livros infanto-juvenis são os adultos. São eles que proporcionam às crianças o acesso à leitura. Tanto que os autores de literatura infantil “devem comprometer-se com dois destinatários, que podem diferir em seus gostos e em suas normas de interpretação dos textos” (COLOMER, 2003, p. 165): os adultos e as crianças, que afinal de contas são os maiores interessados.

Surgiu, então, a necessidade de se estabelecer critérios de seleção das obras, para que se possa ultrapassar os supostos (subjetivos) pelos dois grupos a respeito do que seria conveniente para as crianças e jovens, “além do débil guia daquilo que os adultos se recordam ter lido na sua própria infância.” (COLOMER, 2003, p. 46). É fundamental que sejam selecionados livros que exijam certo esforço de interpretação, “mas sem que esta literatura se torne distante para aqueles que se supõe sejam seus destinatários.” (COLOMER, 2003, p. 47).

Meek (apud COLOMER, 2003) denominou esses dois grupos como *book people* e *children people*. Os primeiros seriam os autores preocupados em encontrar critérios adequados para definir o que poderia ser considerado como: a “verdadeira literatura”; os outros seriam os setores acostumados com crianças e preocupados mais com o seu desenvolvimento psicológico.

Ele assinalou: “certamente, o *book people* não ignora que os leitores são crianças; simplesmente considera irrelevantes sua opiniões sobre os livros. O *children people* certamente não tolera os maus livros infantis, mas prefere centrar-se no leitor.” (MEEK apud COLOMER, 2003, p. 48).

Se o primeiro grupo considerava a literatura infantil como inferior literariamente, por outro lado, o segundo grupo deixava de lado a reflexão teórica valorizando apenas o incentivo à leitura.

Segundo Soriano (apud COLOMER, 2003), somente a noção de “comunicação” conseguiu desbloquear o reconhecimento literário da literatura infanto-juvenil, bem como a finalidade do seu estudo, ao entendê-la como uma forma específica de comunicação literária: “o diálogo que, de uma época para outra, de uma sociedade para outra, se estabelece entre as crianças e os adultos por meio da literatura.” (SORIANO apud COLOMER, 2003, p. 52).

Atualmente, a principal influência no campo de estudos de literatura infanto-juvenil vem da psicologia cognitiva. Essa teoria fala da construção do conhecimento e da aprendizagem e penetrou em tal campo de estudos de maneira muito mais lenta que a psicanálise.

Inicialmente, os estudos cognitivistas não se interessaram pela literatura, pois se baseavam na visão de Piaget e Rousseau, que acreditavam na “aprendizagem infantil baseada na experiência direta e não mediatizada pela instrução livresca da realidade.” (COLOMER, 2003, p. 80). No entanto, houve uma mudança dos pressupostos educativos vigentes, baseada no estudo de Piaget sobre os vários estágios de desenvolvimento intelectual das crianças.

A partir dessa mudança, os livros de texto foram, felizmente, recolhidos, pois seu estilo dificultava a compreensão infantil, e deram lugar a livros com ênfase gráfica, textos mais simples e adequados às crianças.

Até hoje, permanece a concepção da importância da literatura para a compreensão do mundo pelas crianças e jovens.

No entanto, a verdadeira mudança nos estudos sobre a literatura infanto-juvenil foi a adoção de uma base teórica que leva em igual consideração o interesse literário e “as perspectivas psicopedagógicas e socioculturais. A convergência disciplinar viu-se favorecida porque a evolução de cada uma das disciplinas implicadas caminhou, nas últimas décadas, em seu interesse pela consideração do leitor.” (COLOMER, 2003, p. 77).

No campo dos Estudos Culturais, a literatura é estudada não como assunto estanque, mas em relação com os outros campos de estudo, como sociologia, psicologia, história etc. Atualmente, temos visto proliferarem discussões voltadas para o multiculturalismo, a diversidade e os direitos das chamadas minorias. Segundo Rosa Maria Hessel Silveira, “no cruzamento de tais discussões, os produtos culturais considerados artísticos merecem nossa atenção, reconhecendo-se seu poder de produção ou reprodução de representações, imagens e estereótipos.” (SILVEIRA, 2003, p. 1).

Assim, abordarei, mais adiante, como se dá essa produção/reprodução de valores na literatura infanto-juvenil, quando se trata da questão das diferenças.

No entanto, antes disso, prefiro falar sobre os clássicos infantis e os contos de fadas, ambos de uma importância fundamental para a formação cultural de crianças e adolescentes.

5.3 – Os Clássicos e os contos de fadas

5.3.1 - Os Clássicos

Ana Maria Machado, em seu livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002), defende a importância da leitura dos clássicos pelas crianças. Talvez tal defesa não fosse necessária se não vivêssemos em um tempo em que felizmente as pessoas estão acordando para o verdadeiro sentido da expressão “politicamente correto”. No entanto, este livro é muito bem recebido, pois esclarece alguns pontos que derrubam por terra o exagero que porventura possa mover algumas pessoas, por mais bem intencionadas que sejam.

A leitura dos clássicos é, antes de mais nada, a transmissão de conhecimento e de cultura, de geração para geração. Esse conhecimento sempre enriquecerá a cultura geral da pessoa. Há uma diferença bem grande entre “transmissão de valores” e “transmissão de conhecimento”. A primeira expressão denota um aspecto didático, onde os textos clássicos seriam usados para reafirmar valores há muito ultrapassados, que não é o caso.

Ao ler os clássicos, a criança “poderá ler e apreciar muito mais uma quantidade enorme de obras maravilhosas que foram escritas pelos tempos afora a partir de referências a situações bíblicas.” (MACHADO, 2002, p. 39). Da mesma maneira, compreenderá expressões usadas no dia-a-dia como “tempo de vacas magras”, por exemplo.

Desde que meu filho começou a se interessar por filmes “de adulto”, eu tenho procurado assistir com ele os clássicos do cinema. Assim, ele passou pelos mais variados estilos e pode conhecer *2001: Uma odisséia no espaço*, *E o vento levou...*, os filmes de Hitchcock, toda a saga de *Rocky*, enfim, referências cult e referências pop. Resolvi adotar esta prática depois que ele assistiu a um filme (do qual não me lembro agora) onde havia uma personagem que reproduzia a famosa cena das escadarias do filme *Rocky - um lutador*. A falta de conhecimento prévio não prejudicou a sua compreensão, contudo, percebi que ele teria saboreado muito mais a cena se tivesse assistido ao *Rocky* antes.

Da mesma maneira, um leitor poderá compreender muito melhor as críticas contidas em *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, se tiver conhecimento prévio dos clássicos romances de cavalaria.



Quadro 1 – Dom Quixote de Pablo Picasso (1955). Disponível em:

http://www.algumapoesia.com.br/poesia2/picasso_quixote2.jpg.

Machado (2002) cita uma relação de clássicos de aventura, as histórias marítimas, como *A Ilha do Tesouro* (Robert Louis Stevenson), histórias de detetives como *Sherlock Holmes* (Sir Arthur Conan Doyle) e terror como *Frankenstein* (Mary Shelley), histórias onde a realidade cotidiana se mostra como em *Oliver Twist* (Charles Dickens) etc. Ela destaca que o mais importante para que o jovem leitor possa tirar o máximo proveito da leitura dos clássicos é a maneira pela qual estes serão lidos.

“Ler criticamente é uma das respostas. Significa que não se lê para concordar servilmente em atitude reverente, mas também não se lê para discordar e refutar num eterno desafio.” (MACHADO, 2002, p. 99).

É necessário que a admiração pelas qualidades do texto não ofusque o olhar crítico do leitor para que este atualize a leitura, acrescentando a sua própria bagagem cultural. Para isso, é preciso também que se faça uma leitura contextualizada, “entendendo a época e não cobrando atitudes contemporâneas de uma manifestação cultural de outro tempo e outra sociedade.” (MACHADO, 2002, p. 99).

Assim, a leitura de *Oliver Twist* pode proporcionar a compreensão de que, mesmo os países atualmente considerados de primeiro mundo, como a Inglaterra, já viveram situações de miséria e abandono infantil, hoje vividas pela nossa sociedade.

Ao falar sobre o cânone, Machado faz uma observação muito interessante. Segundo a autora, se por um lado há pertinência no questionamento do cânone, por outro, o conhecimento desse cânone é necessário para que o indivíduo não fique à margem da civilização. Além disso, ela afirma: “Não creio que a forma de mudar o que ainda vem por aí seja ignorando o que se construiu antes.” (MACHADO, 2002, p. 133).

Em épocas passadas, a alfabetização era privilégio de alguns. Podemos ver que o modelo branco, europeu, masculino do cânone corresponde a esses poucos afortunados. Hoje, contudo, há leitores potenciais (alfabetizados) em todas as classes sociais, de todas as etnias, homens e mulheres, das mais variadas culturas. Assim, começam a ser produzidos livros que falam a todos esses indivíduos. Além disso, a maior quantidade de leitores possibilita um diálogo mais amplo, que, por sua vez, contribui para aprimorar a leitura crítica.

Ao defender a leitura dos clássicos, Machado está, na verdade, sugerindo uma revisão do cânone a partir do olhar do leitor e não de um novo poder que institua o que é

melhor para ele. Essa é certamente a única maneira de se mexer no cânone de uma forma democrática, e não imposta.

Com mais gente lendo mais e melhor, podendo comparar, argumentar, refutar, é bem possível que alguns títulos e autores passem também a ser menos valorizados, abrindo espaço no cânone. As substituições virão naturalmente, pela prática leitora crescente de novas camadas da população alfabetizada. Da mesma forma que não creio que uma listagem velha deva ser imposta de cima para baixo, não creio que alguém individualmente tenha o direito de determinar um índice de proibições ou um novo cânone. Algumas experiências totalitárias já tentaram isso e os resultados foram desastrosos. O que se pode, sim, e se deve, é discutir sempre tudo isso, opinar, criticar e apresentar alternativas. Da soma de muitas manifestações, algo novo surgirá. (MACHADO, 2002, p. 134).

5.3.2 – Os Contos de fadas

Am dos gêneros que mais obteve sucesso entre crianças, jovens e adultos, por suas “possibilidades” e riqueza de significados, foi o dos contos de fadas. Para a Psicanálise “os *significados simbólicos* dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional.” (COELHO, 1982, p. 33).

Estes forneceriam um suporte para a passagem do egocentrismo para o sociocentrismo, fase em que o outro passa a ser reconhecido como importante para a própria realização. Para Marilena Chauí (1984), os contos representariam uma espécie de “rito de passagem” que auxilia a criança a lidar com o presente, ao mesmo tempo em que a prepara para o futuro: a fase adulta.

O gênero literário mais conhecido pelas crianças é, inegavelmente, o dos contos de fadas. Estes exerceram grande influência na nossa cultura, já que “a herança do folclore é vista como uma aprendizagem de enraizamento histórico a partir do conhecimento da formas culturais antigas.” (COLOMER, 2003, p. 59). Apesar disso, esses contos não costumam ser vistos pela crítica como literatura “nobre”, como ocorre com os clássicos infantis. Talvez por terem sido, ao contrário dos clássicos, escritos para as crianças, e, como já vimos, a literatura infanto-juvenil nunca gozou de grande prestígio entre os críticos. Outro motivo possível para esse “desmerecimento” dos contos de fadas é o fato de terem sido produzidos por artistas populares, que permaneceram anônimos. Além disso, são criações coletivas, aumentadas e modificadas na transmissão oral.

Segundo Machado (2002), as duas visões não passam de preconceitos infundados. Em primeiro lugar, tais histórias não foram produzidas especificamente para crianças; além disso, elas têm um forte caráter de permanência e universalidade, comprovado pela existência de uma versão de *Cinderela* no Antigo Egito.

No século XVII, algumas francesas recolheram essas histórias e escreveram-nas, intercalado-as com outras, inventadas por elas. As duas autoras mais famosas foram Mademoiselle Lhéritier e Madame d’Aulnoy. Contudo, o primeiro trabalho de compilação e recriação mais famoso foi realizado pelo francês Charles Perrault, em 1697, com 11 contos. Em 1802, os pesquisadores e filólogos alemães Wilhelm e Jacob Grimm (conhecidos popularmente como Irmãos Grimm) lançaram uma nova coletânea com 210

contos. A intenção deles era preservar o patrimônio literário do povo alemão, bem como divulgá-lo.

Algumas décadas depois, entre 1835 e 1872, o dinamarquês Hans Christian Andersen publicou sua antologia de contos. Perrault, os Irmãos Grimm e Andersen são conhecidos como os grandes responsáveis pela difusão dos contos populares. Contudo, este último é conhecido como “o pai da literatura infantil”, pois além de compilar e reescrever os contos populares:

ele foi mais além e criou várias histórias novas, seguindo os modelos dos contos tradicionais, mas trazendo sua marca individual e inconfundível – uma visão poética misturada com profunda melancolia. Assim, seu livro, além de contos de fadas compilados nos países nórdicos, trazia também novidades como *O Patinho Feio*, *A Roupa Nova do Imperador*, *Polegarzinha*, *A Pequena Sereia*, *O Soldadinho de Chumbo*, *O Pinheirinho* e tantas outras. (MACHADO, 2002, p. 72, 73).

A iniciativa de Andersen estimulou vários outros autores, que, a partir daí, começaram a escrever histórias infanto-juvenis sem intenção didática. Além disso, alguns autores já conhecidos por escreverem para adultos, como Oscar Wilde, por exemplo, também se aventuraram pela literatura infanto-juvenil.

“Na segunda metade do século XX [...] Ítalo Calvino se dedicou também a um projeto de compilação nacional de contos de fadas [...] e organizou *Fábulas Italianas*.” (MACHADO, 2002, p. 73). Ainda existem outras antologias de contos de fadas russos, chineses etc.

Os contos de fadas também foram grandemente utilizados para a tentativa de controle social. Ao contrário do respeito aos clássicos, mantido pelos eventuais adaptadores, os contos de fadas foram freqüentemente modificados por aqueles que desejavam censurar e controlar os jovens leitores. Desta prática só tenho a deduzir que há, por parte de seus autores, um grande equívoco, pois os contos tradicionais são o resultado de inúmeras “reelaborações na sociedade européia, fixados nos séculos XVIII e XIX, carregando as concepções desses séculos sobre a sexualidade (e sobre outras coisas também).” (CHAUÍ, 1984, p. 43).

Além disso, a manutenção da forma original dos contos é importante para as crianças, pois, segundo Marilena Chauí (1984), isso dá a elas uma sensação de segurança, por saberem que absolutamente nada se modificará, ao contrário do que acontece em suas

vidas sempre sujeitas a alterações tanto boas quanto más. A criança sabe que no final o vilão será punido e nada modificará essa certeza.

Os adaptadores, segundo Machado (2002), não passam de pessoas arrogantes que se consideram os donos da verdade, ao contrário dos despreziosos autores populares.

Ainda segundo Machado:

A ignorância é que explica essas interferências, na maioria das vezes. A intenção era boa. Mas com frequência o adaptador dessas histórias, por não estar acostumado a conviver de perto com muita leitura, passa por cima do fato de que não se lê literalmente. Quem não tem intimidade com livros ignora isso. (MACHADO, 2002, p. 77).

Os que aprovam esse tipo de adaptação, por considerarem os contos machistas, ou injustos, de algum modo, imaginam que tudo tem que ser entregue “mastigado” às crianças, como se estas fossem incapazes de formular um juízo de valor. Desconsideram o fato de que os jovens leitores discriminam os valores contidos nos contos, e têm a capacidade de julgá-los por si mesmos.

Segundo Bruno Bettelheim (apud CHAUI, 1984), as crianças não costumam apreciar muito as fábulas, pois a moralidade ali contida, muitas vezes se mostra cruel.

Qual a criança que não sente ofendido o seu senso de justiça na fábula de *A Cigarra e a Formiga*? Feita por adultos e para adultos, a fábula desagrade a criança porque esta não é moralista. A ética infantil não passa pelos códigos estreitos dos apólogos nem pelo cultivo da frustração, próprio das fábulas – a raposa *sem* as uvas, o corvo *sem* o queijo, o cão *sem* a carne. Se a criança tolera a exigência de moderação dos impulsos, não tolera vê-los permanentemente frustrados. À patologia repressiva da fábula, ela opõe uma outra economia do prazer. Como Emília, sempre sem-cerimônia, que fabula a fábula, conta outro conto e muda a moral da história, para escândalo de Dona Benta. (CHAUI, 1984, p. 44).

Segundo a psicanálise, os contos de fadas tradicionais constituem um precioso acervo de experiências emocionais, representando um preparo para a criança enfrentar as dificuldades do seu cotidiano.

O distanciamento que existe entre a realidade infantil e a “realidade” contida na ficção proporciona a possibilidade de o leitor entender melhor as suas próprias experiências análogas. Nesse sentido, é extremamente importante a identificação entre o leitor e algum personagem. Machado (2002) afirma que os bons livros proporcionam ao leitor “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.” (p. 20).

Para Colomer, uma das características valorizadas por Bruno Bettelheim na literatura infantil é a facilidade de identificação dos leitores. Para o psicólogo, “este elemento se acha na base da decidida aposta atual nos protagonistas infantis e adolescentes similares aos destinatários previstos, característica que foi repetidamente assinalada como um dos traços definidores da literatura infantil.” (COLOMER, 2003, p. 68).

Daí a importância em se proporcionar às crianças e jovens a possibilidade de identificação em textos literários que tenham relação com a sua realidade específica, ao invés de manter apenas textos onde essa identificação seja dificultada por uma série de fatores.

É comum vermos meninas negras carregando no colo bonecas brancas, loiras de olhos azuis. E o mais interessante é que isso seria de se esperar no passado, quando era impossível encontrarmos bonecas negras à venda nas lojas, mas não hoje, quando estas já existem (embora em número muito menor que as tradicionais loirinhas).

A insistência da sociedade (inclusive familiar) em manter o modelo de beleza hegemônico apenas contribui para diminuir a auto-estima das meninas que, ao crescerem, alisarão seus lindos cabelos cacheados, como Sergiana, a personagem de *Uma maré de desejos*, e, se possível, os pintarão de louro, pensando que só assim “ficarão bonitas”. Expressões como “cabelo ruim” são usadas por alguns pais e mães, quando se referem aos cabelos de seus filhos, como faz a tia de Sergiana.

Discordo das adaptações das histórias tradicionais para acomodá-las ao “politicamente correto”, pois, como já afirmei, a identificação se faz no nível simbólico. Mas não seria nada mau se surgissem cada vez mais histórias onde houvesse personagens diferentes dos “modelos” já exaustivamente citados.

No próximo capítulo, falarei de um aspecto muito importante, para não dizer fundamental, na literatura infanto-juvenil: a ilustração.

5.4- Ilustração

Todos concordam quanto à grande importância da ilustração para a literatura infantil. Mas afinal o que vem a ser “ilustração”? Qual é a sua função para os livros infanto-juvenis? “Enfeitá-los”? Atrair a atenção das crianças e jovens? Ou ainda, complementar o sentido do texto escrito?

Embora os livros existam desde o século XV, o século XIX, com a revolução industrial, propiciou o desenvolvimento dos livros infantis quanto à qualidade gráfica. A partir dessa época, a presença de ilustrações passou a ser usual para acompanhar os textos para crianças, com a finalidade de enfeitar os livros, esclarecer as informações ali contidas (nesse sentido, com a intenção de informar ou educar), ou para proporcionar prazer estético.

No entanto, outras funções da ilustração foram sendo percebidas e outros conceitos de ilustração, além de mera complementação ou “enfeite”, foram sendo incorporados à sua análise.

Em primeiro lugar, a imagem ganhou status de arte, pois os ilustradores foram aprimorando suas técnicas e a qualidade estética. Além disso, a compreensão da imagem como uma outra forma de linguagem, diferente da verbal, conferiu à ilustração um novo papel: o de constituinte de significado.

Segundo Ramos e Panozzo (2004), ainda há, nos dicionários contemporâneos, uma definição de ilustração como uma imagem que acompanha um texto. Tal definição, no entanto, é baseada em dois conceitos equivocados: o fato de a ilustração não ser considerada como um texto e a idéia de que ela apenas serve como complementação da palavra. Em ambos os casos ela não teria significado próprio.

As autoras, assim como eu, entendem “texto” como “uma unidade mínima de significação, de modo que um assobio pode significar, assim como um piscar de olhos ou mesmo um “Oi” pode ter sentido.” (RAMOS, PANOZZO, 2004, [não paginado]). A ilustração constitui uma linguagem específica, capaz de produzir sentido em um diálogo tanto com o leitor como com o texto escrito. Em outras palavras, a ilustração “pertence ao código visual, é linguagem constituindo diálogo com outras linguagens.” (RAMOS, PANOZZO, 2004, [não paginado]).

Luís Camargo (1995) afirma que tanto no livro ilustrado, no qual a ilustração dialoga com o texto, quanto no livro de imagem, no qual a ilustração é a única linguagem, a ilustração pode ter as seguintes funções:

- Pontuação – A ilustração pontua o texto, ou seja, destaca aspectos ou assinala seu início e seu término;

- Função descritiva – A ilustração descreve objetos, cenários, personagens, animais e assim por diante. É a função predominante nos livros informativos e didáticos;

- Função narrativa – A ilustração mostra uma ação, uma cena, conta uma história;

- Função simbólica – A ilustração representa uma idéia. O ilustrador chama a atenção para o caráter metafórico da história;

- Função expressiva/ética – A ilustração expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz etc. A ilustração também expressa valores pessoais do ilustrador e outros mais abrangentes, de caráter social e cultural;

- Função estética – A ilustração chama atenção para a maneira como foi realizada, para a linguagem visual;

- Função lúdica – Metalinguagem é a linguagem que fala sobre a linguagem.

A forte presença da ilustração na literatura infantil mostra que o conceito de texto abrange mais do que o código verbal. No entanto, embora as duas linguagens (verbal e visual) se juntem e ambas atuem na sensibilidade e na cognição do leitor para que a compreensão do livro se faça, geralmente elas são estudadas dissociadas uma da outra, sendo a palavra invariavelmente privilegiada pela crítica literária.

Nos últimos anos, “a edição de livros para crianças e adolescentes ampliou enormemente suas técnicas de ilustração, os materiais utilizados para confeccioná-los, o tipo de paginação do texto e da imagem, incluindo, às vezes, volume, movimento, som ou tato, com funções significativas.” (COLOMER, 2003, p. 104). Livros de pano, livros com apitos, com lingüetas que permitem que o leitor movimente os personagens, livros que flutuam e podem ser lidos na banheira, enfim, livros dos mais variados tamanhos, texturas e materiais.



Desenho 13 – Exemplo de livros que trazem novidades em suas ilustrações. Neste caso, a capa e todas as folhas do livro *Atirei um sonho n'água*, desenhadas por Nadia Pazzaglia, com projeto gráfico de Giorgio Vanetti, são em cartão resistente e com furos “para olhar dentro”. Este formato pretende despertar a curiosidade da criança-leitora. (SCIAVI, 1987).

Percebeu-se que as convenções habituais da crítica literária não davam conta dos livros que traziam tantas novidades, já que estes não traziam simples ilustrações, com sentido de “enfeitar” os textos. Surgiu, então, a necessidade de ampliação dos estudos sobre a ilustração como parte constituinte do texto.

No Brasil, essa necessidade teve eco na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, no Rio de Janeiro e no Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil – CELIJU, em São Paulo, entidades que, nas últimas três décadas, vêm estimulando os estudos sobre ilustração. Tais estudos buscam compreender os vários aspectos da ilustração e sua relação com o texto verbal, na constituição de um “texto infantil”

Na tradição oral, as histórias eram contadas para as crianças por um adulto cuja voz fazia a intermediação explicando e detalhando os conflitos vividos pelos personagens. O texto era apenas escutado. No entanto, com o advento dos livros escritos, essa tradição foi diminuindo aos poucos, quase chegando a desaparecer. Com isso, a criança precisou aprender a interagir com esse novo bem cultural que “carrega em seu bojo as possibilidades de apropriação de sistemas de linguagem diversos, como verbal, visual, gestual e expressiva, principalmente.” (RAMOS, PANOZZO, 2004, [não paginado]).

Com a transposição da oralidade para a escritura, o texto se distanciou do leitor, pois desapareceu o contato direto entre o ouvinte e o contador. A mediação passou a ser feita, então, pelo olhar, através dos recursos visuais, como o trabalho gráfico e especialmente a ilustração.

A ilustração na literatura para a infância aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens compartilham o mesmo suporte, e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas. (RAMOS, PANOZZO, 2004, [não paginado]).

Portanto, dizer que a ilustração serve para “enfeitar” o texto reduziria a sua importância, pois o termo “enfeite” denota um sentido de “apêndice”, de algo perfeitamente dispensável. No entanto, como vemos, a função da ilustração não é absolutamente subalterna ao texto, desempenhando um papel fundamental para a produção de significado.

Se a crítica literária apenas recentemente começou a perceber o par ilustração/texto escrito como um todo, para a criança essa percepção sempre foi natural. Sendo que, a primeira via de acesso à obra é sempre a visualidade. É este aspecto que atrai o leitor, em primeiro lugar. “O texto torna-se visível ao convocar para si o olhar, ao impor-se ao leitor, ao conquistar sua atenção e sua adesão.” (RAMOS, PANOZZO, 2004, [não paginado]). A interação entre palavra e imagem faz com que o leitor atribua os significados ao livro. Se, em princípio, a imagem pode parecer apenas um “chamariz”, tal o seu poder de sedução, a sua interação com a palavra escrita lhe confere, na verdade, um papel bem complexo, devendo ter reconhecida e valorizada sua condição de linguagem portadora de sentido. Portanto, a análise semiótica dos livros de literatura infanto-juvenil deve se preocupar em dar conta dos diversos tipos de linguagem ali contidos.

No livro *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000), há um recurso bem interessante: as ilustrações podem ser vistas como um desenho animado, conforme o leitor folheia as páginas rapidamente. A maneira de ver a “animação” é explicada no encarte que acompanha o livro. Nela, o menino vai mudando de roupa, colocando fantasias, vestidos, colares, enquanto sobe e desce pelas páginas, como se estivesse voando. Talvez por voar em sua fantasia. Talvez por se sentir livre quando pode vestir o que deseja. Ou talvez por algumas centenas de significados que os leitores possam apreender na leitura das ilustrações.

Segundo Ramos e Panozzo (2004), o trabalho de um ilustrador é análogo ao de um tradutor, pois ambos transportam as idéias de uma linguagem para outra. “Os elementos figurativos são organizados e articulados em sua própria linguagem, traduzindo significados para a visualidade e ao mesmo tempo sendo um espaço de invenção.” (RAMOS, PANOZZO, 2004, [não paginado]).

No ano de 1969, um autor provocou uma verdadeira revolução na ilustração dos livros infantis brasileiros: Ziraldo, com seu *Flicts*, obra na qual ele deixou muito claro o fato de que a ilustração poderia ser muito mais do que a complementação dos textos escritos. Em *Flicts* ocorre o inverso: “as cores é que falam, competindo à expressão verbal esclarecer o assunto e explicar o conflito vivenciado pelo herói, ele mesmo um pigmento que não encontra lugar no universo dos tons pictóricos.” (ZILBERMAN, 2005, p. 155). Ziraldo mostrou que a linguagem visual pode ser auto-suficiente, embora, ainda que substituindo a linguagem verbal, ela não possa fazer o mesmo com os elementos próprios

da literatura, “como a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista.” (ZILBERMAN, 2005, p. 156).

Em *O menino quadradinho*, já citado, a imagem é tão importante para contar a história quanto o texto escrito.

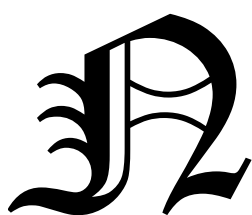
Posso, então, reafirmar que, na análise literária, nem o aspecto visual, nem a palavra devem ser privilegiados, sendo sempre preferível e desejável a análise de todos os aspectos textuais que tenham significado.

Meu sobrinho de onze anos disse que preferia textos sem ilustrações, pois estas “atrapalhavam a sua imaginação”. Respondi, então, que era o contrário: as ilustrações deveriam fazê-lo ver a pluralidade de significados que um texto pode ter. Mesmo que uma ilustração “mostre” a ele como é determinado personagem, ou determinado lugar, ela, na verdade, estará mostrando como aquele ilustrador interpretou a idéia do escritor. Assim, a ilustração está contribuindo para que um menino-leitor-de-onze-anos como ele tenha a compreensão de que não há uma única verdade, já que é possível várias leituras. E se é assim, todos podem soltar a imaginação à vontade, o que é sempre muito prazeroso.



Desenho 14 – Ilustração feita por Pinky Wainer para o livro *O menino que brincava de ser*. (MARTINS, 2000, p. 47).

5.5 - Transmissão de Valores



elly Novaes Coelho parte da idéia de que é através da consciência cultural que os indivíduos se desenvolvem e realizam integralmente. Assim, podemos compreender a importância da literatura para as crianças. “É ela, dentre as diferentes manifestações da Arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de *dar forma e de divulgar os valores culturais* que dinamizam uma sociedade ou uma civilização.” (COELHO, 1982, p.3).

Para a pesquisadora, os conceitos que sustentam o código de valores sociais devem estar expressos na literatura infanto-juvenil, para que crianças e jovens tenham a oportunidade de conhecê-los e incorporá-los.

Nesse sentido, essa literatura é compreendida como uma mensagem entre o adulto (que deve transmitir os valores) e a criança (que deve recebê-los). Logo, o ato de leitura se confunde com um ato de aprendizagem.

Para Coelho:

Se a infância é um período de aprendizagem [...] toda mensagem que destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma *vocação pedagógica*. A literatura infantil é também ela, necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então, é a de que não há mensagem e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento). (COELHO, 1982, p. 18).

A literatura é vista por ela como um meio ideal para ajudar a desenvolver as potencialidades infantis, auxiliando as crianças nas etapas do amadurecimento.

Na década de oitenta, cresceu de importância a concepção de que o contexto social é fundamental para a formação humana. Esta só poderia:

plasmar-se através da participação nos sistemas simbólicos da cultura [...] a forma de nossas vidas resulta compreensível a nós mesmos e aos demais em virtude, unicamente, dos sistemas simbólicos de interpretação cultural: as modalidades de linguagem e discurso ou as formas de explicação lógica e narrativa. (COLOMER, 2003, p. 83).

A ficção literária se constitui em um desses sistemas simbólicos, na medida em que fornece aos leitores os diversos mundos possíveis nos quais as crianças podem atuar e desempenhar vários papéis sociais.

A partir dessa concepção formulada a respeito da literatura infanto-juvenil, percebeu-se que não se pode considerar, na análise do texto literário, apenas os códigos da língua e as normas literárias de cada tradição. Os diversos códigos que constituem o sistema cultural de uma sociedade como um todo, como os ideológicos e artísticos, também devem ser privilegiados na leitura.

“Desta perspectiva o texto literário foi definido como um texto de ‘codificação plural’.” (SEGRE apud COLOMER, 2003, p. 93). Deve-se destacar, no entanto, que a leitura contextualizada não denuncia que a literatura é apenas um reflexo da sociedade, o que seria subestimá-la. O texto literário ultrapassa a função mimética, tendo um papel na “construção do conhecimento, de criação do mundo como modelador da realidade, a qual configura e dá sentido.” (SEGRE apud COLOMER, 2003, p. 93, 94).

Explorando tal capacidade, a literatura infanto-juvenil vem sendo ligada, por diversos autores da atualidade, a problemas sociais, especialmente os relacionados às minorias, como os negros, a mulher e, com muito menor frequência, os homossexuais, na clara intenção de minorá-los. Contudo, deve-se tomar cuidado para que esses textos não acabem se tornando panfletários, preocupados apenas em transmitir determinados valores, pois perderiam o seu valor literário, sendo substituídos, a contento, por textos informativos.

Segundo Colomer (2003), “a vontade de introduzir mudanças ideológicas requer uma sutileza literária muito acentuada, que deve envolver os níveis mais profundos do texto.” (p. 119). Caso contrário, se o autor apresentar um comportamento “diferente” (como a homossexualidade) como se fosse natural, a criança ou jovem estranhará o fato, o que causará um problema de falta de verossimilhança. Por outro lado, se o autor apresentar todas as tensões que envolvem tal comportamento, correrá o risco de estar produzindo apenas um panfleto político.

Concordo com Colomer até certo ponto. A falta de verossimilhança à qual a autora se refere é muito relativa. Uma família homoparental pode ser vista com naturalidade por pais, amigos e colegas de trabalho, como ocorre com a minha. Pode ser algo incomum ou até improvável para muitos, mas não para todos.

É preciso que a discussão sobre os critérios de qualidade se aprofunde e analise até que ponto é importante que a crítica, ao selecionar os livros infanto-juvenis, considere a ideologia ali contida. E, caso a conclusão seja afirmativa, como a seleção deve ser feita?

Baseada em que critérios? Deve-se indicar um livro por sua excelente qualidade literária, mesmo se o seu conteúdo for “pernicioso”?

Colomer (2003) denuncia que a função educativa dos livros infantis é muito clara “e torna-se também muito visível, que os autores e editores estão constrangidos por pressões sociais de diversos tipos. Tudo isso faz com que o tema ideológico seja um problema especialmente importante nos livros para crianças e jovens.” (p. 117).

Bem, penso que cabe aqui uma discussão: eu, como já afirmei anteriormente, não vejo forma separada de conteúdo, portanto, não indicaria para meu filho um livro com ideologia machista, misógina, ou homofóbica (apenas para citar alguns exemplos), por mais “maravilhosamente escrito” que fosse. Por outro lado, tampouco indicaria um livro no qual eu não encontrasse nada mais que simples mensagens de tolerância, respeito ao próximo e outros conceitos “politicamente corretos”.

Claro está que os conceitos ideológicos de um não são, necessariamente, os de todos. O meu conceito de egoísmo pode ser o conceito de ambição para outro. Em outras palavras, o que é defeito para mim pode ser qualidade para outros e vice-versa. Contudo, determinados valores, como a liberdade, o respeito e a tolerância devem ser levados em consideração. Se trabalhamos com o conceito de que o livro ensina sobre a forma de ser e de atuar no mundo (COLOMER, 2003, p. 117, 118) e essa forma visa à convivência social, o mínimo que se pode desejar é que as crianças e jovens aprendam a viver em sociedade. Para isso, é necessário que saibam coexistir pacificamente e tenham o sentido de solidariedade como um pressuposto básico para uma boa formação de caráter.

Mas há outro aspecto ainda mais importante: os livros não devem se preocupar em ensinar comportamentos desejados às crianças e jovens, por mais revolucionários que sejam, pois se aceitarmos tal prática, estaremos nos igualando àqueles a quem tanto criticamos por tentarem moldar indivíduos baseados em pressupostos considerados “certos”. Creio que o fundamental em um texto literário é fazer o seu jovem leitor expandir os horizontes (por mais lugar-comum que isso possa parecer), mostrando-lhe os vários mundos, vários pensamentos, várias interpretações, enfim, as inúmeras realidades possíveis.

Nossa sociedade passa por um momento único. O crescimento da mídia e a Internet nos deram a verdadeira dimensão da diversidade cultural na composição da sociedade. Se por um lado, isso é bom, pois coloca os indivíduos em contato com essa

diversidade, o que acaba por enriquecer a cultura de todos, por outro lado, esse contato serviu para acirrar ódios e intolerância de alguns contra tudo o que é diferente. Portanto, hoje, mais do que nunca:

refletir sobre as relações humanas passou a ser considerado aquisição essencial em uma sociedade na qual a adversidade já não provém da luta contra a natureza. [...] A problematização de qualquer sistema moral, que pretenda separar nitidamente o bem e o mal, tornou mais urgente a tarefa de facilitar instrumentos de atuação que deleguem ao indivíduo a responsabilidade moral de decidir sua conduta a partir dos valores de aceitação de si mesmo, de tolerância em relação aos demais e de busca da felicidade. A imagem da substituição de uma bússola moral pela de um radar de atuação pode oferecer uma representação gráfica da mudança de valores educativos constatados. (COLOMER, 2003, p. 263).

A urgência dessa tarefa provocou o surgimento de mais iniciativas para se trabalhar o conteúdo ideológico dos livros, especialmente os infanto-juvenis, por seu caráter educativo. Detectou-se a necessidade do aparecimento de vozes “diferentes” que possam ser compreendidas pelos indivíduos “diferentes”, respeitando-se os limites e necessidades de cada comunidade interpretativa. (COLOMER, 2003).

Como a literatura acompanha as mudanças sociais, era de se esperar que, com a “divulgação” da diversidade, novas áreas temáticas fossem incorporadas à narrativa para crianças e jovens. Nos anos sessenta e setenta, novos conceitos de moralidade surgiram na sociedade ocidental e a concepção de educação infantil se modificou desde então. A criança deixou de ser encarada como um ser inocente e incontaminado e, em conseqüência, a literatura passou a se preocupar em mostrar a esse leitor os mais variados tipos de conflitos sociais aos quais está sujeito, ao mesmo tempo, oferecendo-lhe “instrumentos capazes de superá-los.” (COLOMER, 2003, p. 257).

Se o enfoque educativo se manteve na conceituação da literatura infanto-juvenil, e, ao mesmo tempo, há um consenso em ver a importância desta na exploração e valorização dos diversos pontos de vista, o papel do professor de literatura deveria ser justamente o de esclarecer o estudante a respeito da representação da realidade da obra e não o de simplesmente transmitir as categorias de análise estabelecidas pela teoria literária. Ele não pode ser um simples agente que reduza o significado do texto a certas observações consideradas como certas. O professor tem a função de “detonar as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico,

em razão de sua percepção singular do universo representado.” (ZILBERMAN, 1981, p. 24).

Para que o leitor consiga realizar isso, ele precisa conhecer profundamente a si mesmo, bem como o ambiente no qual está inscrito. Este, inicialmente, é a família, depois a escola e a sociedade em geral. A literatura, segundo Zilberman (1981), vai ajudá-lo a preencher as lacunas, decorrentes de sua pequena vivência pessoal, através da linguagem simbólica.

É importante que o jovem leitor estabeleça a relação entre a significação do texto e a sua situação sócio-cultural. Portanto, o professor deve ajudá-lo a estabelecer essa relação, fazendo-o perceber os temas e indivíduos existentes nos textos ficcionais.

É assim que se forma o leitor crítico. A literatura infanto-juvenil terá, se for compreendida assim, a função formadora e não uma função pedagógica, na medida em que ajudar na compreensão, segundo Antonio Candido (apud ZILBERMAN, 1981), do mundo e do ser, propiciando a emancipação pessoal, negando as limitações impostas pela sociedade, ao invés de simplesmente ensinar boas maneiras. (ZILBERMAN, 1981). A escola que abraçar tal concepção estará realmente “educando”, formando jovens e crianças conscientes e capazes, rompendo com o ensino tradicional.

A partir do momento em que a literatura infanto-juvenil acompanha as mudanças sociais, ela certamente precisa dar conta de algumas questões muito polêmicas suscitadas pelos movimentos político-sociais.

O feminismo chamou a atenção dos pesquisadores que, no ano de 1971, inauguraram na Universidade de Princeton os estudos sobre a imagem da mulher na literatura infantil. (COLOMER, 2003). Buscava-se identificar “exemplos” de personagens femininas discriminadas por seu sexo. Nas animações da Disney, por exemplo, podemos perceber a mudança que a imagem feminina vem apresentando. Se antes víamos a Branca de Neve submissa, pura e ingênua lavando, limpando e cozinhando na casa dos sete anões, hoje é comum personagens como a Fiona, do *Shrek*, que seria a subversão da princesa linda e educada. Fiona luta, arrota, é “mazinha” (quem não se lembra da cena em que ela fritou os ovinhos do passarinho para o café da manhã?) e sabe o que quer, embora, no final das contas, ainda caiba ao ogro-mocinho a definição da história.

A temática “gênero” está muito presente na literatura infantil contemporânea, segundo Hessel (2006), devido ao surgimento de questionamentos e redefinições de

gênero. Assim, no espaço da narrativa, surgem personagens infantis que, ao se depararem com situações desestabilizadoras, repensam as definições de “ser menino” e “ser menina”, como se dá nos livros *Menino brinca com menina?* (DRUMMOND, 2006) e *O menino que brincava de ser*. (MARTINS, 2000).

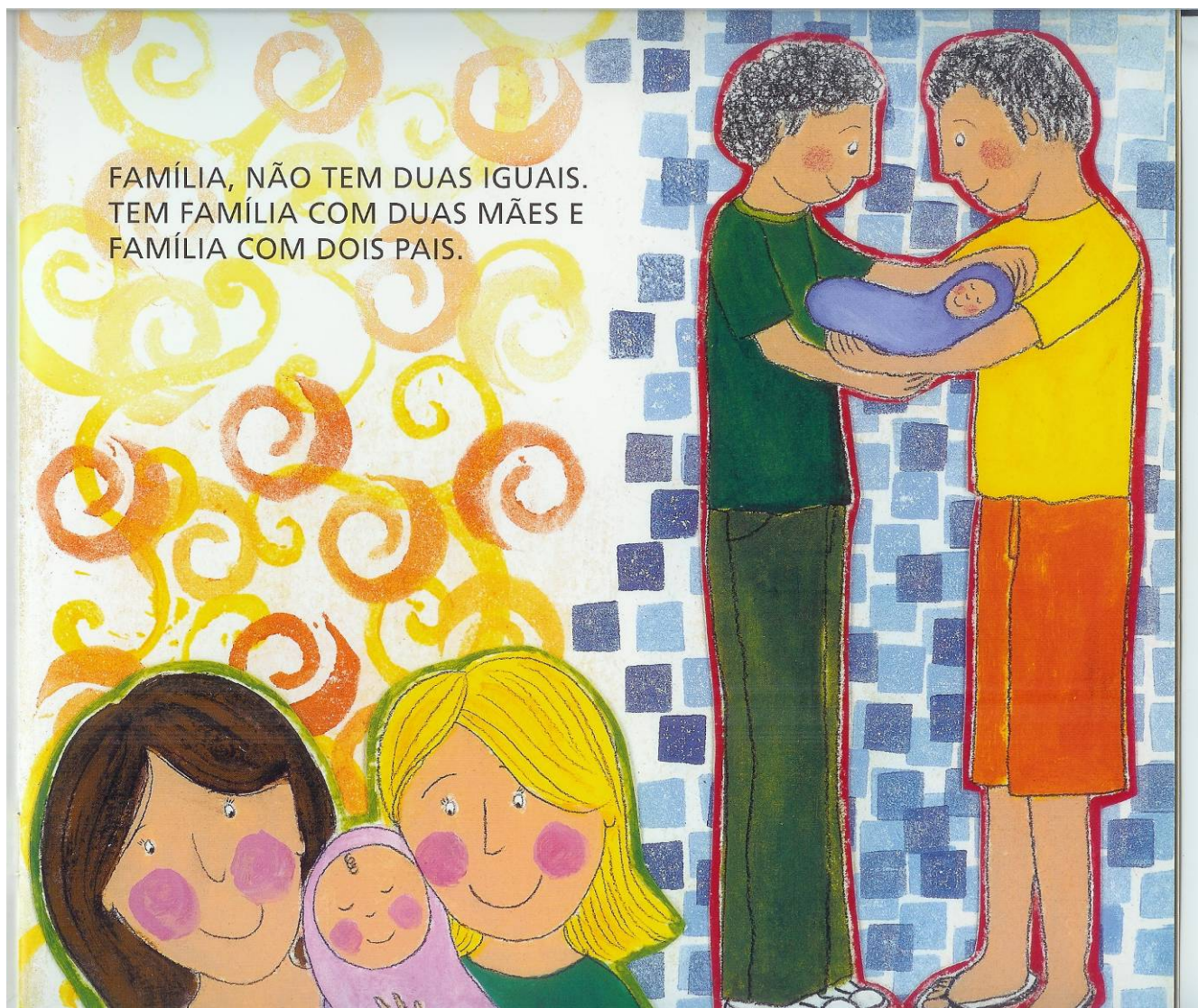
Os comportamentos considerados “naturais” são revistos e gostos, preferências e hábitos deixam de ser os definidores da masculinidade ou feminilidade. A partir dessa mudança, o que os personagens propõem é a liberdade de serem diferentes do considerado “normal”.

Um outro tema recorrente na literatura infanto-juvenil atual é a modificação da estrutura familiar. Até pouco tempo, seria impensável a existência de livros onde os personagens tivessem pais separados, por exemplo. Havia um modelo familiar correto mostrado insistentemente, como se fosse o único.

Contudo, Colomer destaca que, em sua pesquisa, verificou que tais mudanças aparecem apenas nos livros voltados para leitores acima de dez anos. “Antes desta idade, a estrutura familiar permanece absolutamente inquestionada.” (COLOMER, 2003, p. 270). Ainda há uma espécie de “moralidade” arraigada nos padrões antigos que impede que as crianças mais novas vejam, nos livros, modelos familiares diferentes, já absolutamente comuns hoje em dia. De qualquer forma, não se pode negar que houve um progresso, embora ainda esteja longe do ideal, quando o modelo familiar tradicional aparecerá nas histórias infantis na mesma proporção que os outros modelos possíveis de família. Inclusive o homossexual.

No entanto, encontrei um livro chamado *Cada família é de um jeito* (2006), escrito e ilustrado por Aline Abreu. Ele apresenta, em versinhos, os mais diferentes tipos de formação familiar. Sendo que o primeiro deles é justamente a família homoparental: “Família, não tem duas iguais. Tem família com duas mães e família com dois pais.” (ABREU, 2006, p.3). É um livro com ilustrações grandes e pouco texto, ou seja, tem um formato que caracteriza os livros para crianças menores e é recomendado para leitura nas escolas, pois, segundo a vendedora da livraria, ele é considerado como livro “paradidático”.

A autora justifica as diferentes formações familiares, apresentando diversos tipos de pessoas, com gostos, maneiras de ser, tipos físicos variados: “Mamãe adora cantar, e papai gosta de dançar. [...] Minha outra avó, Ada, é bem avoadada, e o vovô Damião, como



Desenho 15 - Ilustração feita por Aline Abreu para o livro *Cada família é de um jeito*.
(ABREU, 2006, p. 3).

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, 13, 14). Assim, Aline Abreu provoca nos pequenos leitores a reflexão: se existem pessoas tão diferentes, por que as famílias deveriam ser todas iguais?

Alguns pais e educadores consideram certos temas, como a sexualidade, inadequados para a literatura infanto-juvenil. Contudo, com a presença quase inevitável das relações amorosas nos livros escritos para jovens, ficou difícil evitar esse tema e surge, nas narrativas, um certo grau de expressão sexual. “Provavelmente a grande presença do sexo em nossa sociedade através da infinidade de produtos culturais tem tornado ainda mais evidente a artificialidade de uma literatura asséptica neste campo.” (COLOMER, 2003, p. 269).

Contudo, se essa questão já foi em parte superada e surgem os namoros entre os personagens nos livros infantis e, especialmente, nos juvenis, vemos que essas “reticências morais” (COLOMER, 2003) ainda se mantêm, contando com o forte apoio de pais e educadores, quando o assunto é a homossexualidade. Os namoros são, invariavelmente, de casais heterossexuais.

Quando escolhi o *corpus* literário desta tese, procurei livros que tratassem das várias representações de diferenças, mas procurei especialmente livros que tratassem da temática da orientação homossexual. No decorrer da escrita deste trabalho, procurei identificar a abordagem, na ficção, das questões que eu vinha levantando. Constatei que todos procuram, de uma maneira ou de outra, levar os jovens leitores a repensar (prê)conceitos.

Uma maré de desejos (MARTINS, 2005) é um livro que traz questões interessantes como o poder da arte, além de todas as questões sociais já apontadas. Tudo parte da escrita e da limitação imposta a esta. É negada à Sergiana, a liberdade de criar. A autora faz uma análise sensível e o livro leva, definitivamente, à reflexão sobre a sociedade e nossa condição humana.

Muitos significados encontram-se em nível profundo, necessitando de uma leitura cuidadosa para que sejam apreendidos. O livro traz um encarte com muitos dados complementares como, informações sobre a autora, sobre as profissões de escritor e de desenhista, com depoimentos de artistas sobre as favelas; sobre alguns moradores da favela da Maré; e sobre projetos desenvolvidos ali, como a Oficina da Palavra (projeto do

CEASM - Centro de Estudos e Ações Solidárias da Favela da Maré), coordenada pela própria Georgina Martins.

Percebe-se, na leitura do livro (o que é confirmado pelo encarte) um trabalho social engajado de Georgina Martins. Logo, ela traz todas as questões que vivencia no seu contato com a população da Favela da Maré. O olhar não é de uma observadora estrangeira, mas sim de uma pessoa que compartilha e se solidariza com as dificuldades brutais que aquelas crianças e jovens vivenciam no seu dia-a-dia.

No *Minha família é colorida* (MARTINS, 2005), a autora, de maneira poética, fala sobre as diferentes etnias e a miscigenação racial no nosso país, resultando em famílias lindas e coloridas como uma “caixa de lápis de cor”. Este livro também possui um encarte com explicações sobre a miscigenação e a imigração que fez do Brasil um país de várias origens e várias culturas. Fala ainda dos diversos tipos de crianças que vivem pelo mundo, cada qual com um estilo de vida bem diferente.

O menino que brincava de ser (MARTINS, 2000) é a história de Dudu, um menino de seis anos que gostava de “brincar de ser”. Mas ele brincava de ser bruxa, fada, princesa. Também brincava de ser Robin Hood, Peter Pan, mas isso não chocava ninguém. No início, os amigos estranharam:

“- Mas, Dudu, homens não podem ser bruxas! Você pode ser um mago...

Dudu não queria, ele gostava mesmo era de ser a bruxa. Os amigos da escola acabaram se acostumando” (MARTINS, 2000, p. 4). As crianças se acostumam com as novidades, porque ainda não viveram tempo suficiente para ter os preconceitos tão fixados em suas mentes. Elas podem estranhar determinadas situações, mas logo se acostumam e acabam achando muito natural. Quanto a isso, eu e Ziraldo concordamos, como veremos mais adiante.

Contudo, não acontece o mesmo com a mãe de Dudu, por ser adulta. Um dia, ele diz que queria ser menina. Ela, então, resolve levá-lo ao “doutor Psicólogo”, que era muito bom e, no final da consulta, diz que “não achou nada de errado no Dudu, muito pelo contrário, disse que ele era um menino muito inteligente e sensível.” (MARTINS, 2000, p. 12).

Ela não fica satisfeita com o diagnóstico e leva Dudu ao “doutor Psiquiatra”. Este chega à seguinte conclusão: “- Mãe, seu filho não tem nada. Isso é normal na idade dele.” (MARTINS, 2000, p. 14). Ela também não gosta desse

médico. Nenhum dos dois disse o que ela queria ouvir, nem arrumou um “remédio” para o “mal” do menino.

Um dia, o pai encontra Dudu usando um vestido da mãe, brincos e sapatos da tia, diante do espelho. Fica furioso e o chama de “mulherzinha”, assim como fez um menino da escola. Ele resolve, então, colocar Dudu na escolinha de futebol, apesar de o menino detestar futebol. É o estereótipo de que homem tem que gostar desse esporte. Se fosse assim, a minha família toda estaria perdida, pois meu filho detesta futebol, assim como o seu pai e o seu avô. O pai de Dudu chega a pensar em mudá-lo de escola, para livrá-lo de possíveis “más influências”.

O pai ameaça Dudu com uma surra, caso não obedeça o treinador de futebol. Tanto neste livro como em *Menino brinca com menina?* Drummond, 2006), os pais são violentos e batem nos filhos.

Rafa, o colega que havia chamado Dudu de “mulherzinha”, começa a implicar com ele e chega a chutá-lo. Dudu fica furioso e começa a jogar bem, chegando a fazer três gols. Mas jura para si mesmo que nunca mais vai jogar.

Em uma conversa com a avó materna, a única que o compreende, eles falam de lenda que diz que quem passar embaixo de um arco-íris troca de sexo. Dudu mostra-se bastante interessado, pois pensa que se virasse menina o pai passaria a gostar dele.

Há um paradoxo, pois na verdade Dudu não quer virar menina. Só deseja poder usar enfeites. Portanto, ele só deseja mudar de sexo para ser aceito pelo pai. A questão da orientação sexual de Dudu não está presente no texto, mas esta história foi recebida pelos homossexuais como uma história *gay* para crianças, pois o personagem protagonista sente as angústias que a maioria dos homossexuais ainda vivencia, permitindo uma identificação.

A família de Dudu ainda faz mais uma tentativa e resolve levá-lo ao “doutor Endocrinologista”. Este diz: “- Mãe, o seu filho não tem nada, ele é um menino muito saudável. Nessa idade, isso tudo é normal. Agora, eu acho que a senhora e seu marido deveriam procurar o doutor Fulano, que é um amigo meu – ele é muito bom para tratar de pai e mãe.” (MARTINS, 2000, p. 64). Ou seja, na verdade, em situações assim, os pais é que precisam de ajuda. Eles têm uma

doença terrível chamada incompreensão e falta de respeito. Infelizmente é uma doença muito contagiosa e difícil de curar.

No final da história, Dudu, com medo de virar menina para sempre ao passar embaixo do arco-íris, pede à sua avó: “- Vó, você me ajuda a falar com o meu pai? [...] pra ele gostar de mim assim do jeito que eu sou? Pra ele deixar eu brincar de ser todas as vezes que eu quiser? Pra ele deixar eu não gostar de futebol? E pra ele não me bater mais com muita força?” (MARTINS, 2000, p. 72). Ele, para o pai, não tinha sequer o direito de gostar ou não de alguma coisa. É aquela história do “você não tem querer”.

Por isso, os homossexuais conseguiram uma identificação tão grande com esse texto. A sociedade, começando pela família, acha que tem o direito e a obrigação de gerir o desejo, o amor, o afeto dos indivíduos, utilizando violência psicológica e, muitas vezes, física para consegui-lo.

Dudu descobre que os atores podem usar maquiagem e diversos enfeites quando representam os seus papéis. Ele, então, decide que não quer mais virar menina. Quer ser ator para poder fazer o mesmo sem ninguém reclamar ou achar esquisito. Mais uma vez, um personagem de Georgina Martins se utiliza da arte para ter liberdade, pois não é (ou deveria ser) toda arte libertadora?

O menino que brincava de ser (MARTINS, 2000) também traz um encarte, com explicações sobre orientação sexual, indicações de anos de escolaridade adequados para se trabalhar com o livro e sugestões de trabalhos com o texto.

Tal formato indica que os três livros são indicados como livros paradidáticos. Isso é muito bom, pois algumas pessoas consideram todos os paradidáticos como livros necessariamente chatos. Discordo dessa posição preconceituosa e os livros de Georgina Martins não me desmentem.

Um livro que merece uma leitura especial é *O menino marrom* (ZIRALDO, 2005), no qual o autor faz questionamentos sobre um conceito aparentemente muito simples: preto é o contrário de branco? Branco é puro? E preto? Trata-se da história de um menino marrom e de seu melhor amigo, um menino cor-de-rosa. Nenhum dos dois tem nome, pois podem ser qualquer menino marrom e qualquer menino cor-de-rosa do

mundo, mas ao mesmo tempo são tão eles. Possuem individualidade, mas são iguais aos outros meninos marrons e cor-de-rosa, por sua humanidade, sua capacidade de sentir, pensar, amar, alegrar-se, sofrer etc.

De maneira sutil e criativa, várias certezas vão sendo destruídas ao longo do texto. Se em nenhum momento o narrador diz que os negros são bonitos, ele descreve o menino marrom como sendo muito bonito e o desenha para provar. Embora comente: “Caprichei no desenho do menino, mas acho que ele era muito mais bonito pessoalmente.” (ZIRALDO, 2005, p. 3). O que, logo de cara, desconstrói o padrão de beleza da sociedade ocidental, segundo o qual ser belo significa ser louro, de olhos azuis. No entanto, o menino cor-de-rosa, também era muito bonito e obedecia ao padrão de beleza européia. Ou seja, qualquer um, de qualquer raça ou etnia, pode ser bonito.

Ele diz que “Menino é mais criativo do que adulto, sabe por quê? Porque adulto já viveu muito e já aprendeu dos outros. Menino tem que inventar, enquanto não aprende. [...] Só criança é capaz de observar as coisas com os olhos de primeira vez.” (ZIRALDO, 2005, p. 7). Será que é por isso que as crianças são muito mais cordatas e têm menos preconceitos? Porque não têm uma opinião preconcebida em relação às pessoas e às coisas?

Os poetas, por exemplo, são adultos que ainda conseguem ver as coisas com um olhar criativo e isento. O narrador adverte:

Você, por exemplo, que já aprendeu muitas coisas, tem que ficar atento: mesmo aprendendo muitas coisas, a gente não deve esquecer nossa capacidade de inventar. Quanto mais a gente sabe, menos moda a gente inventa. O menino marrom ainda estava na idade de inventar muita moda. [...] O Tom Jobim fez uma canção linda onde ele fala que “é impossível ser feliz sozinho”. Tipo de descoberta de quem aprendeu tudo e manteve ainda a capacidade de descobrir coisas novas, não é? A gente leva um susto quando ouve uma pessoa dizer assim uma coisa que parece que todo mundo sabe mas que ninguém diz. São as pessoas que fazem essas descobertas – das coisas que estão na nossa cara – que a gente chama de poetas. Como o Tom Jobim. (p. 8).

As crianças, por ainda manterem a simplicidade e uma espécie de ingenuidade diante dos conhecimentos do mundo, ou seja, ainda ignorarem as convenções e as regras que ditam à sociedade o que é certo e o que é errado, têm a capacidade de “inventar moda”. São criativas, sinceras em seus sentimentos e os deixam aflorar, como o poeta, que seria um adulto incontaminado. Crianças e poetas têm a sensibilidade e se deixam guiar por ela e não pelas normas sociais.



Desenho 16 - Ilustração feita por Ziraldo para o livro *O menino marrom*. (ZIRALDO, 2005, p. 19).

Esse texto de Ziraldo é maravilhoso. Aparentemente simples, carrega tantos significados profundos que mexem com cabeças de crianças e adultos.

O narrador questiona os termos usados para designar a cor da pele de negros e brancos. Afinal de contas, os pretos não são pretos, são marrons e os brancos não são brancos. Na verdade, eles não têm uma cor que nomeie exatamente o seu tom de pele. Apenas a “cor-de-pele”. Esta “cor”, o narrador comenta, foi pedida por ele ao técnico da gráfica que telefonou de volta perguntando: “Escuta, o senhor quer cor-de-pele branca ou cor-de-pele marrom?” (ZIRALDO, 2005, p. 8). Ou seja, o nome desta “cor” deixa subentendido que pele é a branca, pois se cor-de-pele é a do menino branco... O técnico, definitivamente, não concorda com isso e não entende a ordem. Ziraldo, assim, questiona a predominância da pele branca sobre a pele negra e todas as implicações contidas em tal conceito.

O texto é cheio de metalinguagens, pois o narrador, a todo momento, interrompe a história com colocações do tipo: “Estava pensando: acho que queria mesmo era contar a história de um menino que fosse muito feliz. Não acho graça em infelicidade, embora seja com ela que se faz a melhor literatura. Azar, vou ter que tentar com meninos felizes mesmo!” (ZIRALDO, 2005, p. 12). É uma graça do autor que, com tal comentário, desconstrói a convenção de que literatura boa é a que trata de infelicidade.

Quando o menino marrom faz uma mistura de várias cores de tinta, descobre que a cor final ficou igual à cor de sua pele e mostra isso ao amigo cor-de-rosa. Depois, na aula, a professora mostrou o disco de Newton e eles descobrem que a mistura de todas as cores em movimento resulta em branco. Então começam a associar as coisas e o menino marrom diz ao amigo:

“Quer dizer que eu sou todas as cores paradas e você é todas as cores em movimento?” O menino cor-de-rosa pensou um pouco e respondeu: ‘Só tem um detalhe: eu não sou branco!’” (ZIRALDO, 2005, p. 18).

A partir daí, começaram a matutar sobre as cores das coisas e das pessoas e chegaram a uma conclusão:

O mundo não é dividido entre pessoas brancas e pretas.

Mesmo porque elas não existem.

O que existe – que boa descoberta! É gente marrom, marrom-escuro, marrom-claro, avermelhada, cor-de-cobre, cor-de-mel, charuto, parda, castanha, bege, flicts, esverdeada, creme, marfim, amarelada, ocre, café-com-leite, bronze,

rosada, cor-de-rosa e todos esses nomes compostos das cores e suas variações. (ZIRALDO, 2005, p. 18).

Até então, os dois meninos “nunca tinham se preocupado com o fato de um ser de uma cor e o outro ser de outra. Agora, eles queriam saber o que era branco e o que era preto e se isto fazia os dois diferentes.” (ZIRALDO, 2005, p. 20).

Mas, como eles eram crianças, tiveram a sensibilidade de descobrir que mesmo tendo cores e outras características físicas diferentes, eram iguais enquanto pessoas que se amavam.

Quando crescem, cada um segue sua vida, mas sempre unidos. Tão unidos, que no penúltimo parágrafo, ao enumerar as atividades, hábitos de vida e ocupações de cada um, o autor o faz de maneira que não dá para perceber quem faz o que, num processo claro de indiferenciação. Tanto faz quem é quem, já que são dois jovens amigos, iguais enquanto seres humanos.

O narrador cita uma entrevista que fez com o professor Silva e Melo, na qual este diz:

Eu não consigo descobrir em que altura da História do Homem, ele decidiu que o branco simbolizava pureza. [...] As coisas puras da Natureza não são, exatamente, brancas! [...] Um pêlo de gato preto é tão puro quanto um pêlo de gato branco. As coisas puras da Natureza estão muito mais para os tons ocres e pardos. Como o açúcar mascavo, por exemplo, que é muito mais puro do que o açúcar refinado. (ZIRALDO, 2005, p. 30).

Com essa fala, ele denuncia as convenções que são criadas e seguidas sem que ninguém saiba o porquê, nem busque uma explicação, o que me faz lembrar da história da receita de peixe assado: A mãe ensinando à filha: “- Pega o peixe, corta a cabeça e o rabo, coloca na assadeira e leva ao forno”. Daí a filha pergunta: “- Mas eu posso colocar o peixe inteiro?” A mãe responde que não. Inconformada, a filha vai perguntar à avó se pode colocar o peixe para assar inteiro. A avó diz que sim e pergunta o porquê da dúvida. A neta explica que a mãe recomendou que o peixe fosse assado sem rabo e sem cabeça, porque foi a maneira que sua mãe lhe havia ensinado. A avó acha graça e conta à neta que havia ensinado assim, porque a assadeira dela era pequena e o peixe não cabia inteiro.

É assim que funciona a maioria das convenções. São como dogmas, nunca questionados, até que apareça alguém que não se satisfaça com um “porque sim” como resposta e resolva fazer mudanças.

Diferentes somos todos (PERLMAN, 2005), livro já comentado na página 39 desta tese, ao contrário dos livros de Georgina Martins e Ziraldo, tem uma linguagem literária que não empolga, não emociona. Cumpre a função de falar sobre as questões que se propõe a discutir. Contudo, a discussão se dá no nível superficial, sem profundidade. Não leva o leitor a grandes viagens, mas cumpre o objetivo de provocar uma revisão em alguns conceitos. É um livro paradidático que tem um encarte com informações sobre inclusão, diferenças e Síndrome de *Down*. E apesar de, talvez, se enquadrar na classificação de “paradidático chato” à que uma das professoras entrevistadas por mim se referiu, penso que, a partir dele, muitas discussões interessantes poderiam ser desenvolvidas em sala de aula.

Apesar de privilegiar autores brasileiros na escolha do *corpus* literário, não posso deixar de citar *A galinha preta* (2000), das suíças Martina Schlossmacher e Iskender Gider, por uma questão puramente pessoal: este livro provocou várias reflexões no meu filho, quando bem novinho, e nos proporcionou discussões bem interessantes e prazerosas sobre preconceito e diferenças.

Menino brinca com menina? (DRUMMOND, 2006) faz uma importante discussão sobre a questão de gênero, como já comentado.

Uxa, ora fada, ora bruxa (1985), de Sylvia Orthof, do qual falarei mais adiante, estimula a reflexão a respeito do direito de cada um decidir o que quer fazer na vida, mesmo que vá contra todas as expectativas. Da mesma maneira que Georgina Martins e Ziraldo, esse significado está em um nível mais profundo da narrativa. Ele precisa ser apreendido nas diversas e mirabolantes situações pelas quais a personagem Uxa passa.

De todos os livros que escolhi como *corpus* literário, somente quatro abordam diretamente a homossexualidade: *Na minha escola todo mundo é igual* (RAMOS, R., 2006), *O Gato que gostava de cenoura* (ALVES, 2001), *Cada família é de um jeito* (ABREU, 2006) e *Sempre por perto* (RAMOS, A., 2006). Além dos citados há: *Menino ama menino*, que infelizmente não consegui adquirir, por estar esgotado, *King & King* e *And Tango makes three*.

Em *Na minha escola todo mundo é igual* (RAMOS, R., 2006), já comentado anteriormente, quanto à questão da orientação sexual, vemos os seguintes versos:

“Tem um que a gente sabe
Que gosta de outro igual
E daí, qual é o problema?
O que importa é ser legal.” (p. 16).

A homossexualidade está colocada de forma clara, sem nenhum subterfúgio, e o que é melhor, inserida no meio de tantas outras questões, o que retira dela uma “gravidade” maior em relação às outras diferenças. Sua importância não é maior nem menor em relação aos outros estigmas que fazem com que os sujeitos sejam discriminados.

Esse tipo de recurso era muito utilizado por Caio Fernando Abreu em sua literatura para adultos. A homossexualidade e, mais tarde, a AIDS, era diluída no meio de tantos outros problemas que afligiam e ainda afligem a raça humana.

Em *O gato que gostava de cenoura* (2001), Rubem Alves coloca a temática da orientação sexual de uma maneira muito interessante, que induz o leitor a refletir sobre uma questão polêmica, mas sem perceber que é esta que está embutida em suas reflexões.

Aparentemente, o livro trata apenas de uma questão de gosto alimentar, mas depois... É a história de um gato chamado Gulliver. Ele tinha recebido nome de gigante porque os seus pais imaginavam “que ele seria um gato enorme, forte, valente, caçador. Haveria de ganhar muitas medalhas em competições de caça. E eles se encheriam de orgulho e haveriam de comer os deliciosos ratos, peixes e passarinhos que Gulliver caçasse.” (ALVES, 2001, p. 6).

Eles, como todos os pais, criaram uma série de expectativas em relação ao filho. E o que acontece é que, quando essas expectativas não se cumprem, os pais ficam extremamente frustrados e, muitas vezes, sentem-se culpados por não terem conseguido “criar melhor” seus filhos.

Foi isso o que aconteceu com os pais de Gulliver. Ele era diferente dos outros gatos e não gostava de caçar. Os pais o levaram ao médico e descobriram que ele não tinha nenhuma doença. Eles estavam preocupadíssimos porque Gulliver não comia nada.

Acontece que ele comia, escondido, uma coisa proibida: cenouras. Comia escondido porque se alguém visse todos saberiam e ririam dele por ele ser um gato com “gosto de coelhos”.

Os pais começaram a desconfiar que ele estava fazendo algo “errado”, pois sempre preferia estar sozinho, evitando a companhia de quem quer que fosse. O pai, então, seguiu Gulliver e descobriu que ele comia cenouras. O choque foi tão grande que ele quase morreu do coração. “O filho, que em seus sonhos deveria se parecer com um tigre, na realidade parecia mais um coelho.” (ALVES, 2001, p. 8). O autor usa e abusa de metáforas como “comer” e “cenoura” (um tanto picantes, inclusive), para fazer referência aos hábitos alimentares de Gulliver.

O pai de Gulliver voltou para casa e chorou junto com a gata, sua mulher. O narrador observa que a descoberta dos pais não foi o fato mais grave, pois os pais sempre amam os filhos. Muito pior foi quando os colegas descobriram o “segredo” de Gulliver. Como já vimos, não é sempre assim. Muitas vezes os pais são extremamente incompreensivos e violentos quando descobrem uma orientação sexual diferente em seus filhos.

A partir dali a vida de Gulliver foi um inferno. Ele passou a ser ridicularizado pelos colegas de escola. Esse trecho mostra muito bem a situação do jovem homossexual no ambiente escolar: solitário, ridicularizado e infeliz. Os pais, então, mandaram Gulliver conversar com um padre. Este disse que:

Deus, o Gato Supremo, determinara que rato, passarinho e peixe são os manjares dos deuses. Assim, por determinação do Deus-Gato, gatos têm que comer ratos, passarinhos e peixes. Comer cenouras é pecado mortal. É contra a natureza. Aí lhe falou sobre o inferno, um lugar terrível para onde vão todos os gatos que comem cenouras. (ALVES, 2001, p. 10).

Mas nem o medo de tal futuro fez com que o gatinho passasse a gostar de comer ratos. Ele vomitava.

Então, por ordem dos pais, Gulliver fez análise por longos anos ao final dos quais continuou gostando apenas de cenouras. Sempre sozinho e alvo de zombarias. Até que um dia, um professor compreendeu o sofrimento de Gulliver e resolveu chamá-lo para conversar.

Até esse ponto, a criança leitora já criou empatia com Gulliver e está desejando um final feliz. Então, é a voz desse professor que vai esclarecer a verdadeira questão da história: ele explica a homossexualidade. A empatia já está criada, portanto, resta ao leitor refletir a respeito dessa complicada questão. Ele, com certeza, não deseja ser como os pais ou os colegas de Gulliver, que tanto o fizeram sofrer.

Só lamento que Rubem Alves proponha uma leitura estereotipada (compartilhada por muitos) da homossexualidade como algo de origem genética. Ele a compara ao daltonismo ou ao fato de ser canhoto. Mais adiante, contudo, ele deixa clara a sua incerteza quanto à sua explicação científica, dizendo: “o corpo dos homossexuais, quem sabe se por obra do DNA, se comove ao ver um corpo igual ao seu” (ALVES, 2001, p. 16), e afirma que, mesmo que a homossexualidade fosse um equívoco do DNA, não significaria que é um engano para pior, apenas fora do padrão. “Por vezes o DNA se engana para melhor.” (ALVES, 2001, p. 16).

Gulliver, então, fica muito feliz e emocionado por perceber que tem um amigo em quem pode confiar e de quem não precisa se esconder, nem ter vergonha. Afinal, ele não queria ser diferente. Ele era feliz comendo cenouras.

Essa foi a maneira que o autor encontrou para levantar questão tão delicada em um livro para crianças. A utilização de subterfúgios é, muitas vezes, necessária, pois os movimentos de reação por parte de alguns pais, educadores e das próprias crianças podem impedir a realização dessas discussões. Não é uma questão de “enganar”, mas de suavizar o assunto. Forçar os limites sem, contudo, arrebatá-los, a fim de evitar um retorno ao silenciamento total sobre a homossexualidade.

O livro *Sempre por perto* (RAMOS, A., 2006) é mais adequado para adolescentes, pela linguagem mais elaborada, seu formato (muito texto escrito e poucas ilustrações, em preto e branco) e a maneira de abordar a orientação sexual. Trata-se de reflexões da personagem Clara, que vai ao apartamento da avó, depois da morte desta. A narrativa vai e volta entre presente, passado, passado mais distante, e flui como fluem as recordações. Ela pensa sobre a sua família, sua difícil relação com o pai, a separação dos pais, seu jeito diferente de agir sempre

como queria e não como queriam que ela agisse. Gostava de futebol, de vestir camiseta e short, mas ao mesmo tempo adorava se enfeitar, vestir saia. Esta ambivalência da menina é muito interessante, pois questiona o estereótipo da lésbica “masculinizada” desde pequena.

Na verdade, Clara seria “classificada” (embora eu deteste classificações) como bissexual, já que namorava meninos e meninas. Tanto que tem uma filha.

Ela não considera a relação com mulheres melhor do que a relação com homens: “E era tão diferente amar uma mulher. Existia uma amizade, uma cumplicidade, uma força intensa. Não era melhor nem pior do que amar um homem. Era diferente. Não dava para comparar.” (RAMOS, A., p. 49).

A bissexualidade é um aspecto interessante, pois os bissexuais costumam sofrer discriminação por parte dos heterossexuais e dos homossexuais. Já ouvi comentários, dentro do movimento homossexual, sobre a “dissimulação” dos bissexuais, que “dançam conforme a música”, agindo de acordo com o ambiente em que se encontram, fugindo assim, de um posicionamento político. Discordo inteiramente de tal posição e considero espantoso indivíduos que experimentam o preconceito na própria pele serem preconceituosos.

A bissexualidade de Clara é um fator que coloca este livro em uma situação de destaque, já que há, entre o “público-alvo” (os jovens) deste livro, muitos indivíduos que se classificam como bissexuais, pois estão em uma fase de experimentação da própria sexualidade, relacionando-se livremente com homens e mulheres.

Após muito refletir, lembrar de muitos acontecimentos importantes de sua vida e de alguns amores, Clara resolve revelar o seu “segredo” para o pai, mas o faz através de uma carta. Afinal, a carta, segundo a tradição, é um veículo das conversas mais íntimas e pessoais.

E finalmente conta ao irmão, dessa vez, pessoalmente. Todos aceitam a bissexualidade de Clara, que não encontra nenhum empecilho além de seus próprios medos. O que acontece com muitos jovens.

No final da história, ela tem uma filha e um amor. O sexo biológico deste não fica esclarecido, estratégia que já foi comentada. Em uma entrevista, a autora declara: “- Não digo que é um homem nem uma mulher. Ela é feliz do jeito que é, assumindo sua vida.

Acho legal quando o tema é abordado mostrando personagens que lidam bem com sua condição.” (HELENA, NEVES, 2006, p. 27).

Todos os livros comentados nesta tese se insurgem contra o sistema vigente. Contudo, a insurgência da literatura infanto-juvenil não é novidade. Zilberman (2005) cita o livro de Ana Maria Machado chamado *História meio ao contrário*, que, em 1978 (ano em que ainda não havia acabado a ditadura no Brasil), já mostrava que:

era hora de se fazer uma nova história, “meio ao contrário”, porque, se dava seguimento ao que de melhor a literatura infantil fornecera até então, tinha, na mesma proporção, de procurar seu rumo e traçar os caminhos da estrada que se abria à frente, conforme uma aventura inovadora e plena de desafios. (ZILBERMAN, 2005, p. 54).

Neste livro, que é contado de trás para frente (começa com a frase: “e viveram felizes para sempre”), o príncipe se casa com a camponesa e não com a princesa, que também não o aceita e vai cuidar da vida. O rei é totalmente alheio ao que se passa no seu reino.

Segundo a leitura de Zilberman (2005), neste livro os jovens leitores são incentivados a seguir o coração ao invés de ordens. Há, ainda, a denúncia ao alheamento dos responsáveis pelo poder, que ignoram as necessidades do povo.

A publicação de *História meio ao contrário* se deu em uma época (entre 1975 e 1985) em que houve um *boom* de livros que seguiam a nova proposta, trazendo personagens como fadas, príncipes e princesas, bruxas etc, para discutir temas contemporâneos. Dentre eles, Zilberman (2005) cita:

A Fada que Tinha Idéias – Fernanda Lopes de Almeida – 1971;

A Fada Desencantada – Eliane Ganem – 1975;

O Rei de Quase Tudo – Eliardo França – 1974;

O Reizinho Mandão – Ruth Rocha – 1978

Mais tarde, na década de 1980, Sylvia Orthof lança o livro *Uxa, ora fada, ora bruxa* (1985), que faz parte dessa corrente que utiliza os elementos dos Contos de Fadas, subvertendo-os, para fazer com que as crianças repensem as noções tidas como “verdades”, questionando, assim, a verdade em si.

Eu usei este livro na minha aula-prova quando fiz estágio no Cap-UERJ, na época da Graduação (nem vou revelar em que ano foi isso). Eu diria que nele os conteúdos estão em níveis mais profundos, assim como acontece no livro *O*

menino marrom, de Ziraldo. As coisas não são ditas de forma direta e sim sugeridas. Cabe aos leitores percebê-las.

Uxa é a personagem protagonista e fica difícil classificá-la, pois tem dias em que ela é fada e tem dias em que ela é bruxa. Segundo o narrador, “Uxa muda muito de opinião: tem dia, em que ela só diz: sim, claro, lógico, é verdade, naturalmente, concordo plenamente. Mas tem dias, em que Uxa acorda dizendo: - não, escuro, ilógico, é mentira, negativamente, não concordo plenamente.” (ORTHOFF, 1985, p. 4).

No dia do sim, ela se veste como uma fada tradicional deveria se vestir, de acordo com o senso comum, com roupa de cetim e varinha de condão, mas a quebra do estereótipo já começa logo, quando o narrador diz que Uxa coloca uma peruca escandinava muito loura. Como se ser loura fosse uma condição *sine qua non* para ser fada. Ou seja, fosse obrigada a se enquadrar no padrão. A história prossegue e Uxa sai por aí fazendo magia e, querendo fazer o bem, acaba fazendo o mal: arranca a dentadura de um velho com um bombom puxa-puxa, transforma um táxi em abóbora, deixando o motorista furioso, enfim, só faz bobagens. Mas sorria “muito loura, muito fada, muito meio princesal.” (ORTHOFF, 1985, p. 7).

Ela pede ao motorista de táxi que a leve ao baile onde “terá que perder” o sapatinho de cristal, referindo-se, logicamente, à história da Cinderela. Chegando ao castelo, ela fica na dúvida se quer mesmo deixar cair o sapatinho e acaba fugindo do príncipe, “com medo de virar princesa e ter que ser feliz para sempre.” (ORTHOFF, 1985, p. 19). Uxa quebra as expectativas e resolve mudar o seu destino, fazendo o seu próprio e não o que ela devia fazer, para obedecer às convenções.

Ela, então, vira bruxa e muda de roupa, sentindo-se aliviada por poder colocar um vestido folgado e tirar os sapatos apertados e a peruca. Ela diz: “cansei de ser tão boa... e loura!” (ORTHOFF, 1985, p. 21).

Ela faz uma sopa amaldiçoada, com rabo de rato, pum de velha e outros ingredientes desse tipo. E sai fazendo “maldades” que, na verdade, são coisas muito boas: “faz com que cinco velhas saiam do jejum e comam sobremesa” (ORTHOFF, 1985, p. 22) (estando aí, subentendido que fazer jejum não passa de um hábito que pode ser perfeitamente mudado); aquele táxi, ela transforma em

E assim é Uxa, a bruxa, ora boa, ora ruim,
ora antiga, ora moderna... afinal, Uxa muda,
muda muito, constantemente... eu acho, sei não,
eu acho Uxa muito parecida com muita gente!



Desenho 17 - Ilustração feita por Tato para o livro *Uxa, ora fada, ora bruxa*.
(ORTHOFF, 1985, p. 28).

avião e o motorista vai para o sertão; o guarda de trânsito se veste de baiana, pois ela transforma o dia em carnaval “e em vez de multar, canta Chiquita Bacana.” (ORTHOFF, 1985, p. 24). Uxa faz muito mais coisas e acaba tirando “a bestagem” da cabeça do príncipe, que vai trabalhar num mercado da cidade. Ou seja, deixa de lado uma vida fútil na qual cabem apenas princesas, palácios e sapatinhos de cristal.

No final da história, Uxa se apaixona por um computador, indo contra todas as convenções e há a conclusão: “Uxa muda, muda muito, constantemente... eu acho, sei não, eu acho Uxa muito parecida com muita gente!” (ORTHOFF, 1985, p. 28).

Com certeza, os pequenos e grandes leitores poderão se identificar com Uxa, pois todos nós não estamos sempre mudando? E se estamos mudando sempre, porque não poderíamos mudar os nossos hábitos, nossos destinos, surpreendendo a todos, escolhendo um destino diferente do “ser feliz para sempre?”

Embora os contos de fadas modernos possam trazer a mensagem: “siga o seu coração”, a escolha de um parceiro do mesmo sexo não era cogitada até muito recentemente.

No entanto, duas autoras holandesas resolveram ousar e escreveram o livro *King & King*, que segue a proposta da utilização de elementos dos contos de fadas, trazendo definitivamente a discussão sobre homossexualidade para dentro da literatura infanto-juvenil. Como já contei anteriormente, trata-se da história de um príncipe que precisa se casar e é apresentado a inúmeras princesas. Porém, não se interessa por nenhuma, até o momento em que se apaixona pelo irmão de uma delas. Os dois príncipes se casam e vivem felizes para sempre. O sucesso do livro foi tanto, que já foi publicada a continuação: *King & King & family*.

O mesmo pressuposto dos contos de fadas, onde o leitor assume o pacto ficcional e não espera, de verdade, que uma velhinha possa sair viva da barriga de um lobo, vale aqui. Não consigo imaginar, por exemplo, o príncipe Albert, de Mônaco, se casando com o príncipe William, da Inglaterra, e os dois vivendo felizes para sempre. Mas na ficção isso se tornou possível.



Desenho 18 – Ilustração feita por Stern Nijland para o livro *King & King*. Disponível em: http://www.amazon.com/gp/reader/1582460612/ref=sib_dp_pt/002-3815104-7138406#reader-link.

No artigo “Olho no olho: Contos infantis *gays* em escolas primárias”, publicado na revista eletrônica *Olhar virtual* de 22 de março de 2007, Kadu Cayres coloca os pontos de vista da escritora Georgina Martins e do coordenador de comunicação da Pró-reitoria de Extensão da UFRJ e do projeto Diversidade Sexual na Escola, Alexandre Bortolini, a respeito da leitura de contos infantis *gays* nas escolas.

A autora de *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000) se mostra reticente em relação à questão da sexualidade do personagem protagonista. Ela diz que em nenhum momento fez essa abordagem no livro, tratando apenas da questão do comportamento. Isso é fato, mas, certamente, os hábitos do menino levam os leitores a relacionar uma coisa à outra. O que é mais um aspecto interessantíssimo do livro, pois mesmo os que negam a relação entre comportamento de gênero e orientação sexual do indivíduo são ingenuamente levados a se contradizer.

O Movimento Homossexual se apropriou de *O menino que brincava de ser* (MARTINS, 2000), nomeando-o “literatura infantil *gay*”. Nota-se uma clara diferença entre esse texto e o *King & King*. A autora sabiamente diz: “se alguém que leu o meu livro ou qualquer outro, achou que era uma obra literária *gay*, foi porque precisou achar isso, porque foi isso que extraiu da leitura.” (CAYRES, 2007, p. 1).

Mais adiante, ela afirma que, na escolha de um texto, o que importa é a qualidade e não a mensagem. Mas ela faz a ressalva: “É claro que se tratando de criança, o processo é muito mais complexo, pois a literatura infantil passa por um status de moralidade educacional. [...] Literatura é para possibilitar o sonho, a imaginação; para ajudar as pessoas a ter um melhor conhecimento do mundo que está ao seu redor.” (CAYRES, 2007, p. 1).

Para a autora, a leitura de contos infantis *gays* nas escolas não é um problema, pois a literatura tem a função de mostrar caminhos novos e provocar inquietações, levando as pessoas à reflexão. Além disso, a literatura, enquanto forma de arte, facilita a conscientização da diversidade sexual, sendo preferível e muito mais eficiente do que usar o didatismo. Dizer para uma criança que não é bacana chamar o coleguinha de *gay* surtirá muito menos efeito do que ler um texto que a faça refletir e chegar à conclusão que o amor é um sentimento inerente ao ser humano, seja qual for a sua orientação sexual e o objeto de sua afeição.

Alexandre Bortolini é muito claro ao apoiar a implantação de livros que falem sobre essa temática, ou “de qualquer outra que relativize o modelo de família e gênero que temos.” (CAYRES, 2007, p. 2). Livros que questionem o modelo de relação heterossexual, trazendo outras possibilidades, contribuem para a superação da homofobia que se fundamenta em uma idéia distorcida e preconceituosa da homossexualidade.

Reafirmo que o que está em discussão, quando livros com a temática da orientação sexual são lidos por crianças ou jovens, não é o incentivo da adoção de uma orientação sexual alternativa e muito menos mostrar que ser homossexual é a oitava maravilha do mundo. O mais importante é que a visão hegemônica da sexualidade seja revista. Tal discussão trará junto consigo o questionamento dos (pré)conceitos, em relação aos mais diversos assuntos, nos quais a sociedade se fundamenta, formando cidadãos mais conscientes e mais humanos.

6 – *Ações inclusivas*

*Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior
Doidecer gente sã
Espera que o sol já vem..*

Renato Russo

Deste capítulo, cito uma série de ações inclusivas adotadas por escolas de diversos países, relacionadas à discussão sobre a temática da orientação sexual. Certamente, no momento em que esta tese estiver sendo lida, novas ações estarão em andamento, pois felizmente esta discussão tem crescido de maneira significativa, apesar da resistência dos movimentos conservadores (especialmente os religiosos).

6.1 – *Pelo mundo*

Da Espanha, uma matéria chamada “Educação Cívica” será implantada nas escolas e terá equiparação a matérias tradicionais como línguas e matemática. Seu objetivo é ensinar às crianças de dez anos que famílias homoparentais não apenas são possíveis, como são tão normais quanto as tradicionalmente compostas por pai, mãe e filhos.

Essa matéria já existe em outros países europeus e ensina o funcionamento e a importância das instituições e valores morais, “entre eles a tolerância e o respeito pelas diferenças como forma de convivência, mas sobretudo o pleno reconhecimento de cada escolha sexual, sem discriminação.” (NOVA..., 2006, p. 1).

Nos EUA, Ritch Savin-Williams lançou o livro *O novo gay adolescente*, que contém pesquisas sobre a sexualidade do adolescente americano e foi best-seller no verão de 2005, o que demonstra o grande interesse do público por publicações que abordem o tema. O livro revela, entre outras coisas, que “hoje, o primeiro contato homossexual dos rapazes ocorre aos 14 anos e das moças, aos 16.” (HELENA, NEVES, 2006, p. 24). A

repercussão de *O novo gay adolescente* foi tão grande que a revista *Time* publicou matéria sobre o mesmo, destacando que, embora muitos movimentos anti-gays estejam de olho no público jovem, criando, inclusive, programas de “recuperação de homossexuais adolescentes”, os jovens estão cada vez menos preconceituosos e muitos encaram a homofobia como um desvio tão grave quanto o racismo” (HELENA, NEVES, 2006, p. 25), o que faz com que muitos ativistas acreditem que as novas gerações serão mais tolerantes.

No Reino Unido, está em experiência um projeto desenvolvido pela Universidade de Sunderland, junto com pesquisadores das Universidades de Londres e Exeter, chamado “*No Outsiders*” (sem excluídos). Ele é parte de uma série de ações que o Reino Unido está desenvolvendo entre funcionários e colaboradores de repartições públicas, dentro da proposta legislativa do “Ato de Igualdade”, em vigor desde abril. Trata-se de um conjunto de leis que busca eliminar práticas discriminatórias de toda espécie, seja de gênero, etnia, religião ou classe social.

O “*No Outsiders*” está reformulando as diretrizes e conteúdos do ensino primário, no sentido de extinguir os diversos mecanismos de discriminação por orientação sexual. Tal experiência está sendo testada em quinze escolas primárias, selecionadas segundo sua representatividade. Foram escolhidas escolas grandes e pequenas, localizadas em meio urbano e rural. Segundo Mark Jennett, profissional responsável pelo treinamento de professores na apresentação de conteúdos que tratem da diversidade sexual, a aceitação por parte dos estudantes tem sido muito boa e os pais, em sua maioria, têm recebido a novidade de maneira positiva.

Contudo, o projeto está gerando protestos de grupos católicos, que “consideram os livros como ‘material didático inapropriado’. ‘As previsões de que as novas leis resultariam na promoção ativa da homossexualidade nas escolas estão virando realidade’, disse Simon Calvert, do Instituto Cristão.” (NOTÍCIAS, 2007, p. 1).

O governo Britânico contemporiza e afirma que, mesmo após as leis do Ato de Igualdade entrarem em vigor, caberá a cada escola decidir o que irá ensinar.

Outro objetivo do “*No Outsiders*” é promover a familiarização das crianças com o mundo.

Os professores reconhecem a necessidade de oferecer imagens positivas de relacionamentos homossexuais porque, por exemplo, eles têm alunos com pais do mesmo sexo ou andam preocupados com os comentários homofóbicos das

crianças. Muitos estavam sem saber como lidar com isso e agora têm a oportunidade de conversar sobre esses temas dentro do contexto de outras discussões sobre relacionamentos, famílias e diferenças”, diz Jennett. No Reino Unido, o casamento homossexual foi legalizado em 2005. (MOTA, 2007, p. 3).

Cerca de trinta títulos são indicados pelo projeto. Entre os favoritos estão, *King & King* e *And Tango Makes Three* (alusão ao provérbio popular inglês “it takes two to tango” – são necessários dois para o tango -, versão anglo-saxônica do brasileiro “quando um não quer, dois não brigam”).

Este último foi premiado pela Sociedade Americana de Prevenção à Crueldade contra Animais. É a história verídica de dois pingüins machos do zoológico do Central Park que criam Tango, o filhote nascido de um ovo abandonado. Os dois, como qualquer casal convencional de sua espécie, revezaram-se para chocar o ovo por várias semanas. Este livro foi escrito pelo professor de psiquiatria da Universidade Columbia Justin Richardson e pelo dramaturgo Peter Parnell e foi ilustrado por Henry Cole.

O “*No Outsiders*” conta com o precioso auxílio da literatura para que a discussão sobre orientação sexual seja introduzida entre crianças e adolescentes. A partir dessa introdução, as escolas promovem uma série de atividades de música, educação artística, além de debates entre pais e estudantes, nos quais as diversas conformações familiares são apresentadas e discutidas.

O mais interessante é um fato relatado por Jennett, que prova que os preconceitos e o “estranhamento” causados por famílias alternativas é uma construção social:

Tenho acompanhado as equipes da maioria dos lugares envolvidos no projeto, e os professores vêm descobrindo que as perguntas dos alunos mais jovens sobre relacionamentos homossexuais são muito parecidas com aquelas feitas sobre heterossexuais. Os leitores de “*King & King*”, por exemplo, se preocupam em saber se as princesas ficaram tristes em não serem escolhidas. Raramente as perguntas tratam de atividade sexual, diz Jennett. (MOTA, 2007, p. 2).

O fato de os personagens terem uma relação homossexual não causa o menor espanto nas crianças e esta constatação deveria ser considerada em uma análise séria da questão.

6.2 – No Brasil

Helena e Neves destacam que no Brasil, embora ainda não haja estudos sobre o tema, “as entidades de defesa dos direitos humanos estão cada vez mais atentas ao combate ao preconceito desde a infância.” (HELENA, NEVES, 2006, p. 25). Tanto que o Grupo CORSA, de São Paulo, apresentou, em 2001, um projeto que foi financiado pelo Ministério da Justiça e apoiado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O projeto chama-se "Educando para a Diversidade: a Escola e os GLBT's" e considera que a escola exerce enorme influência sobre a personalidade dos indivíduos e seu conseqüente comportamento social ao lidar com outros elementos e grupos da sociedade. Ele parte do princípio de que é fundamental preparar os profissionais da educação, fornecendo-lhes informações sobre os homossexuais, a fim de que esses profissionais possam rever sua visão e opinião a respeito deste segmento social e, conseqüentemente, “colaborem através das atividades pedagógicas ou de orientação por eles desenvolvidas a eliminar o preconceito no ambiente escolar.” (PROJETO..., 2001, p. 1).

Esse projeto visava a capacitação de 25 professores para lidarem com a temática dos Direitos Humanos voltados para *gays*, lésbicas, bissexuais e transgêneros nas escolas.

No ano de 2007, entre 11 de setembro e 27 de outubro, foi realizado, no Rio de Janeiro, o Curso de Capacitação / Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero. O curso faz parte do projeto “Diversidade Sexual na Escola”, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado por Alexandre Bortolini em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) e tem como objetivos:

- Contribuir para o desmascaramento de um suposto ambiente de tolerância à diversidade sexual na escola, trazendo à tona a realidade de discriminação e violência presente no ambiente escolar;
- Contribuir para a superação de preconceitos pessoais, entendendo que as instituições são forjadas pela interação dos seres humanos que nelas atuam;
- Sensibilizar profissionais de Educação atuantes ou em formação para a questão da diversidade sexual na escola, as suas diferentes expressões e abordagens;

- Estimular atuais e futuros educadores a se reconhecerem enquanto atores deste processo de cumplicidade ou combate à discriminação no ambiente escolar;
- Incentivar posturas e iniciativas pessoais e institucionais que visem a superação da realidade de preconceito e exclusão de homossexuais, travestis e transexuais na escola;
- Trabalhar para a construção de um ambiente escolar mais saudável, entendendo a Saúde de forma ampla, desde a integridade física até o bom desenvolvimento psicológico dos estudantes;
- Contribuir para a superação, com relação às DST's/AIDS, da idéia de grupo de risco. As vulnerabilidades estão ligadas, principalmente, a preconceitos, sexismos, tabus e visões pouco abrangentes sobre a sexualidade. Assim, discutindo a diversidade sexual, combatendo preconceitos e superando visões de controle e punição sobre a sexualidade alheia, criam-se as condições para um diálogo mais aberto e para a construção de um sujeito sexualmente autônomo em suas escolhas e responsável em suas atitudes, sujeito, este sim, capaz de preservar a sua própria saúde e a de seus possíveis parceiros. (DIVERSIDADE... 2007, [não paginado]).

O Movimento *Gay* de Minas (MGM) também apresentou um projeto ao Ministério da Educação para capacitar professores na área da diversidade sexual. Segundo esse projeto, todos os professores do ensino médio devem aprender a lidar com as diferenças de comportamento em sala de aula, ajudando a evitar a discriminação.

O psicoterapeuta Içami Tiba (apud MOTA, 2007, p. 1), especialista em adolescência e relações familiares, afirma que a sociedade brasileira ainda não está preparada para um projeto semelhante ao “*No Outsiders*”. Segundo ele, o ideal é não ultrapassar os limites que as pessoas podem tolerar. Se tais limites forem forçados demais, qualquer iniciativa não surtirá resultado.

Pessoalmente discordo dessa posição, pois, ao serem forçados, os limites podem não se romper e aparentemente voltar ao ponto inicial, porém certamente eles ficam “esgarçados”, tornando-se mais fracos, menos resistentes a novas investidas. Como estaria a sociedade ocidental se as feministas não tivessem queimado os seus sutiãs em praça pública, na não tão longínqua década de sessenta? Nessa época, o movimento causou choque, desconforto, indignação, mas também deu alento e vontade de lutar e modificar a situação subalterna tradicionalmente ocupada pela mulher.

Além do mais, como diz o antropólogo Luiz Mott:

Não há como negar ou esconder essa realidade: de cada quatro famílias, uma tem um filho ou parente gay ou lésbica. No Ocidente, por volta de 10% da população masculina e 6% da população feminina é constituída por homens e mulheres predominantemente ou exclusivamente homossexuais. Hoje há certo consenso entre os estudiosos de psicologia infantil em situar entre cinco e seis

anos a idade em que começa a se definir a orientação sexual do ser humano – e, se fosse possível isolar um bando de crianças de qualquer mensagem modeladora de seu papel de gênero, certamente haveria um número equilibrado entre homos, heteros e bissexuais. (apud MOTA, 2007, p. 2).

Mesmo nos Estados Unidos, que passam por uma onda de conservadorismo, a questão da diversidade sexual está cada vez mais presente na vida de crianças e jovens. As editoras têm lançado vários títulos com a temática homossexual para o público infanto-juvenil.

No Brasil, os títulos ainda são poucos. Quando comentei com uma ex-professora do meu filho sobre o assunto desta tese, ela ficou animada e contou um caso interessante: um de seus alunos (turma de segundo ano do Ensino Fundamental) chamou o outro de “veadinho”. Ela disse que todas as questões de discriminação dentro da sala de aula, são discutidas em reunião de equipe. Daí, os professores fazem trabalhos de leitura com livros que abordem cada questão específica. Ela afirmou, contudo, desconhecer livros infanto-juvenis crianças que falem a respeito da orientação sexual. Concluiu dizendo que gostaria de ler a minha tese e ter dicas de bibliografia a respeito do assunto.

A maior parte dos professores entrevistados por mim também afirmou ter dificuldades em encontrar livros com essa temática para trabalhar com seus alunos.

Situação parecida ocorreu em novembro de 2004, quando proferi palestra no CCBB de São Paulo direcionada a professores de escolas do Município e do Estado. O tema era “Sexo, literatura e sublitteratura – pornografia e erotismo”. Ao final da palestra, falei sobre a minha pesquisa de Doutorado e minha dissertação de Mestrado, onde tratei da literatura lésbica contemporânea que intenta fornecer um “modelo positivo de identificação” para as lésbicas. Confesso ter ficado impressionada com a quantidade de professores que relataram não ter o menor conhecimento de obras literárias que abordassem positivamente a questão das “diferenças” de orientação sexual. Eles afirmaram ainda que, por várias vezes, gostariam de ter trabalhado esse tipo de texto com seus alunos.

No entanto, como já vimos, alguns títulos estão sendo publicados no Brasil. As editoras estão interessadas no promissor filão. O Governo Federal também se mostra bastante inclinado a apoiar as iniciativas nesse sentido, tanto que o livro *Menino ama menino* (Armazém das Idéias), de Marilene Godinho, que foi um dos primeiros a abordar o tema no Brasil, e “conta a história de um garoto que se descobre apaixonado por outro, faz

parte do pacote literário distribuído pelo Ministério da Educação na rede pública.” (HELENA, NEVES, 2006, p. 24).

São muitas as vozes que incentivam a literatura infanto-juvenil com a temática da orientação sexual. O antropólogo Sérgio Carrara também considera positiva a inclusão de personagens *gays* na literatura infantil, em desenhos e histórias em quadrinhos. Ele diz que os personagens *gays*, em histórias infanto-juvenis, mostram “a realidade para as crianças. Elas têm curiosidade natural, querem saber como o mundo social no qual vivem se organiza, querem saber o que é diferença de gênero.” (HELENA, NEVES, 2006, p. 25).

Aguinaldo Silva (apud HELENA, NEVES, 2007) vai mais longe e afirma que o fato de perceberem a existência de personagens com comportamentos diferentes não faz com que as crianças desejem imitá-los. Na verdade, isso será um aprendizado sobre respeito ao ser humano em todos os aspectos da vida.

A educadora Cristina Michalik, diretora da creche Acalanto, no Rio de Janeiro, afirma:

respeito se aprende desde pequeno. [...] De forma alguma você pode permitir que alguém seja ridicularizado apenas por ser diferente, e não importa o que seja essa diferença – diz a educadora. – Aos 5 ou 6 anos, as crianças já percebem as diferenças. Elas ouvem muito, são ligadas no mundo ao redor. Cabe aos pais e educadores ajudá-las a compreender as diferenças e trabalhar essas questões sem preconceito. (HELENA, NEVES, 2006, p. 27).

As escritoras Lílian Veiga Vinhas e Anna Cláudia Ramos concordam que a desinformação só serve para prejudicar a sociedade e aumentar o preconceito. (HELENA, NEVES, 2007). Anna Cláudia Ramos conclui: “é ótimo que todo tipo de arte sirva de meio para mostrar que a diversidade é positiva e deve ser respeitada.” (HELENA, NEVES, 2006, p. 29).

Realmente penso que a arte, com seu poder criativo e a fascinação que provoca, é um instrumento privilegiado para a construção de novos pensamentos que sacudam a sociedade estagnada em um mar de preconceitos. Portanto, ela pode e deve ser utilizada por pais e educadores para a formação de seres humanos melhores.

7 – Mais umas palavras

Ao iniciar a escrita desta tese, ainda não sabia ao certo a que conclusão eu chegaria, ao ligar um tema tão difícil para a sociedade, como a homossexualidade e todas as orientações sexuais consideradas “desviantes”, à educação literária, por esta mexer com as crianças e adolescentes, em sua formação. Afinal, o futuro da sociedade está nas mãos desses indivíduos, até bem pouco tempo considerados como “pré-cidadãos”, seres em formação, ainda incompletos.

Eu não havia refletido suficientemente a respeito da recepção que crianças e jovens poderiam ter de textos literários que tratassem dessa questão. Confesso que tantas leituras não me esclareceram mais do que a minha experiência de vida familiar.

A proximidade me impedia de ver que a resposta estava diante de meus olhos, dentro da minha casa. Coloquei, em minha sensibilidade, os óculos para perto e observei meu filho com atenção, recordando-me da época em que ele era novinho e entrava em idade escolar. Para ele, ter duas mães sempre foi algo tão natural quanto ter dois olhos. Tal situação nunca representou um problema, até o momento em que ele percebeu que não podia comentar sobre suas duas mães com os seus colegas, pois zombariam dele.

Que fator diferencial fazia uma criança de sete anos encarar a homossexualidade de forma tão diferente das outras? A resposta era óbvia: as outras crianças só podiam contar com pais e educadores preconceituosos ou indiferentes, que apresentavam a homossexualidade de uma maneira negativa, ou não se preocupavam em desfazer esta imagem que prevalece na nossa sociedade.

A literatura, por ser arte, tem a capacidade de libertar o leitor de um mundo de convenções e levá-lo a um mundo interno de imaginação e criatividade. Desvencilhar-se de pensamentos engessados e preconceitos estabelecidos em relação a seja lá o que for faz parte desse processo de libertação.

A criança e o adolescente ocupam uma posição privilegiada em relação aos adultos, pois ainda não foram suficientemente contaminados pelo pensamento hegemônico orquestrado por “podres poderes”. Ao educá-los para a diversidade,

estaremos prestando um imenso favor a nós mesmos e a todos os que virão depois, já que eles se encarregarão de disseminar pensamentos de respeito e solidariedade, dos quais estamos precisando tanto. Assim, talvez possamos, se desejarmos, ser “felizes para sempre”.



⁸ Desenho 19 - Ilustração feita por Stern Nijland para o livro King & King. Disponível em: http://www.foxnews.com/images/310071/0_61_king_and_kingkiss.jpg

Referências

Bibliografia:

ABRAMOVAY, Miriam. *Juventudes e sexualidade*. Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 428p.

ABRAMOWICZ, Anete e LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual criança?. In: *Afirmado diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola* / Anete Abramowicz, Valter Roberto Silvério (orgs.). Campinas: Papirus, 2005. pp. 73-85. (Coleção Papirus Educação).

ABREU, Aline. *Cada família é de um jeito*. Ilustrações da autora. São Paulo: DCL, 2006. 115p. il.

ABREU, Caio Fernando. *Estranhos estrangeiros e pela noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 156p.

ALANEN, Leena. “Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas”. Tradução: Pedro Henrique Bernardes Rondon In: *Crianças e jovens na construção da cultura*. Lucia Rabello de Castro (org.). Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. pp. 69-92 . (Infância e adolescência no contemporâneo).

ALVES, Iliá. *Uma questão conflitante: a categoria do estético na produção de autoria feminina*. ANPOLL Biênio 2002-2004. Disponível em: <http://www.amulhernaliteratura.ufsc.br/artigo_ivia.htm>. Acesso em: 22 ago. 2007.

ALVES, Rubem. *O gato que gostava de cenoura*. Ilustrações André Ianni. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 18p. il.

ARNEY, Lance. Professor viado: um episódio de homofobia infantil na Bahia. In: MOTT, Luiz. *Matei porque odeio gay*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2003. p. 208-210. (Coleção Gaia Ciência).

BARCELLOS, José Carlos. Literatura e homoerotismo masculino: perspectivas teórico-metodológicas e práticas críticas. In: *Literatura e homoerotismo: uma introdução*. José Luiz Foureaux de Souza Júnior (org.). São Paulo: Scortecci, 2002. pp. 13-66.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. *Dubito ergo sum*. 1999. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/editor06.htm>>. Acesso em; 25 AGO. 2007.

BERNARDO, Gustavo. *A dúvida de Flusser: filosofia e literatura*. São Paulo: Globo, 2002. 316p.

_____. *Educação pelo argumento*. 2.ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 271p. (Hiperestudos).

BERND, Zilá. Identidades e nomadismos. In: *Literatura e identidades*. José Luis Jobim (org.). Rio de Janeiro: J.L.J.S. Fonseca, 1999. pp. 95–111.

BESSA, Marcelo Secron. *Histórias positivas: a literatura (des)construindo a AIDS*. Rio de Janeiro: Record, 1997. 140p.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 13.ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1980. 366p.

_____. *Uma vida para seu filho*. Tradução de Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. 20. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 355p.

BEZERRA, Carlos Eduardo. Bom-crioulo: literatura gay made in Brazil. *Desfolhar – Revista Eletrônica de Literatura*. 2006. Disponível em: <<http://desfolhar.com/desfolhar03/artigos.html#artigo3>>. Acesso em: 5 out. 2007.

BEZERRA, Kátia da Costa. Maria Isabel Barreno: o corpo e o desejo como espaços em tensão. In: *Corpo e cultura*. Bernadete Lyra e Wilton Garcia (orgs). São Paulo: Xamã: ECA-USO, 2001. p. 53-63.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 1ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395p. (Coleção Humanitas).

BRANCOS já são minoria no Brasil. *Sintpq*. Sindicato dos Trabalhadores em pesquisa, ciência e tecnologia. 2007. Disponível em: <http://www.sintpq.org.br/site2006/paginas/visualiza_conteudo.php?noticia=450&todas=1>. Acesso em: 29 out. 2007.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (org.); Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 85–111.

CALDAS, Waldenyr. *Literatura da cultura de massa: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa Editora, 2000. 195p.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995. 152p. (Coleção Apoio).

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Identidades engendradas. In: *Literatura e identidades*. José Luis Jobim (org.). Rio de Janeiro: J.L.J.S. Fonseca, 1999. pp. 219 – 239.

CANTON, Luciana. Meninos não choram: crítica. *Zeta Filmes: cinema, novas mídias*. Disponível em: <<http://www.zetafilmes.com.br/criticas/meninosnaochoram.asp?pag=meninosnaochoram>>. Acesso em: 12 out. 2007.

CARRARA, Sérgio. *Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª. Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004* / Sérgio Carrara e Sílvia Ramos. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005. 120p. (Coleção Documentos, v.3).

CASTRO, Lucia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: *Crianças e jovens na construção da cultura*. Lucia Rabello de Castro (org.). Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. pp. 19-46. (Infância e adolescência no contemporâneo).

CAYRES, Kadu. Olho no olho: Contos infantis gays em escolas primárias. *Olhar virtual*. 2007. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao=151&codigo=4>. Acesso em: 21 jun. 2007.

CEIA, Carlos. *E-Dicionário de termos literários*. 2005. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/canone.htm>>. Acesso em: 29 out. 2007.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.125p. (Coleção Primeiros Passos, 13).

_____. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 234p.

CMI Brasil. *Incitações a crime contra gays na internet*. 2002. Disponível em: <<http://brasil.indymedia.org/pt/blue/2002/02/18029.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2007.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens ao Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982. 247p.

_____. *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo*. 3. ed. Refundida e ampliada. São Paulo: Quirón, 1985. 232p.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. 454p.

CONTINENTINO, Ana Maria Amado. Derrida e a diferença sexual para além do masculino e feminino. In: *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2002. pp. 9-28.

COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In: *Sexualidades brasileiras*. Richard Parker e Regina Maria Barbosa (orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996. p. 63-89.

_____. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. 195p.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238p.

DIVERSIDADE sexual na escola: projeto. 2007. Disponível em: <<http://www.papocabeca.me.ufrj.br/diversidade/projeto.htm>>. Acesso em: 2 set. 2007.

DREYER, Diogo. A brincadeira que não tem graça. *E. educacional: a Internet na educação*. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/bullying>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

DRUMMOND, Regina. *Menino brinca com menina?* Ilustrações Zed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2006, 5ª. reimpressão. 16p. il.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. A sexualidade nas ciências sociais: leitura crítica das convenções. In: *Sexualidades e saberes: convenções e fronteiras*. Adriana Piscitelli, Maria Filomena Gregori e Sérgio Carrara (orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp. 39-80.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Derrida e a escritura. In: *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2002. pp. 9-28.

EAGLETON, Terry. Da polis ao pós-modernismo. In: _____. *A ideologia da estética*. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. pp. 264-300.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 386p. (Coleção Debates).

ENTREVISTA com Alfredo Bosi. *Revista de Cultura e Extensão – USP*. jul. 2005; 1(0). Disponível em: <<http://www.usp.br/prc/revista/entrevista.html>>. Acesso em: 20 set. 2007.

EXPEDITO-SILVA, Lindomar, VALE, Eliane Medeiros. “Identidade e representações sociais: a homossexualidade em Jean Genet”. In: *A escrita de adé*:

perspectivas teóricas dos estudos gays e lésbic@s no Brasil. Rick Santos e Wilton Garcia (orgs.). São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002. pp. 229-252.

FACCHINI, Regina. *Sopa de letrinhas: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 301p. (Sexualidade, gênero e sociedade. Homossexualidade e cultura).

FACCO, Lúcia. *As heroínas saem do armário: literatura lésbica contemporânea*. São Paulo: GLS, 2004. 189p.

FERNANDES, Nelito. Eu dei um soco na Sirley. *Portal violência contra a mulher*. Jun 2007. Disponível em: <<http://www.patriciagalvao.org.br/apc-aa-patriciagalvao/home/noticias.shtml?x=743>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. São Paulo: Editora Herder, 1963. 238p.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado (org.). 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. pp. 229-242. (Biblioteca da filosofia e história das ciências, v. 7).

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993. 152p.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977. 280p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p. (O mundo, hoje, v.21).

FRY, Peter, MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983. 125p. (Primeiros Passos, 81).

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*. Tradução de Magda Lopes. 2. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. 228p. (Biblioteca Básica).

GLOSSÁRIO: Jérémy Benthan. *HISTEDBR: 1986-2006*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_jeremy_bentham.htm>. Acesso em: 23 out. 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975. 158p. (Coleção Biblioteca de Antropologia Social).

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. 130p.

- HALL, Radclyffe. *O poço da solidão*. Rio de Janeiro: Record, 1998. 507p.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 104p.
- HAUSER, Arnold. *Teorias da arte*. Tradução de F. E. G. Quintanilha. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1988. 358p.
- HELENA, Letícia, NEVES, Tânia. Gays no imaginário infantil. *Revista O Globo*. Ano 2, no. 77, 15 jan. 2006. p. 22-29.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (org.); Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 115-123.
- INÁCIO, Emerson da Cruz. Homossexualidade, homoerotismo e homosociabilidade: em torno de três conceitos e um exemplo. In: *A escrita de adé: perspectivas teóricas dos estudos gays e lésbic@s no Brasil*. Rick Santos e Wilton Garcia (orgs.). São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002. pp. 59-70.
- JESUS, Terezinha de. Angústia - o que é isso? Uma breve reflexão sobre o conceito de angústia em Sartre. *Cuidar do ser*. Disponível em: <<http://www.cuidardoser.com.br/angustia-o-que-e-isso.htm>>. Acesso em: 2 out. 2007.
- JOBIM, José Luís. Os estudos literários e a identidade da literatura. In: *Literatura e identidades*. José Luis Jobim (org.). Rio de Janeiro: J.L.J.S. Fonseca, 1999. pp. 191 – 206.
- KHÉDE, Sônia Salomão. “As polêmicas sobre o gênero”. In: *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2.ed. Sônia Salomão Khéde (org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. pp. 7-15. (Novas Perspectivas, 18).
- KOSS, Monika von. *Feminino + Masculino: uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. 254p. (Coleção ensaios transversais).
- KOTHE, Flávio René. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 416p.
- LAZZARO, Livia. *A Teoria da Recepção e a leitura de objetos históricos*. Disponível em: <<http://www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/recepcao/textos/liviafinal.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2003.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000. 299p.

LEAL, Bruno. O afogado e o estrangeiro. In: *Corpo e cultura*. Bernadete Lyra e Wilton Garcia (orgs.). São Paulo: Xamã: ECA-USO, 2001. pp. 97-102.

LEONEL, Vange. *Grrrls: garotas iradas*. São Paulo: Summus, 2001. 149p.

LIMA, Luiz Costa. Introdução geral: Comunicação e cultura de massa. In: *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Saga, 1969. (Idéias e Fatos Contemporâneos, 28). pp. 11-66.

LISBOA, Márcia. Teoria na sala de aula: uma reflexão sobre a Literatura na Universidade. *Desfolhar – Revista Eletrônica de Literatura*. 2006. Disponível em: <<http://desfolhar.com/desfolhar02/ensaios.html>>. Acesso em: 3 out. 2007.

LOBATO, Monteiro. *Os doze trabalhos de Hércules – 2º Tomo*. Ilustrações J. U. Campos. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1958. 293p. il. (Obras completas de Monteiro Lobato, 2ª. série, Literatura infantil. v. 17).

LOBO, Luiza. *A literatura de autoria feminina na América Latina*. Disponível em: <<http://www.members.tripod.com/~lfilipe/LLobo.html>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

LOLITA – Sinopse. Biblioteca Folha. *Folha Online*. 8 jun. 2003. Disponível em: <<http://bibliotecafolha.com.br/1/01/sinopse.html>>. Acesso em: 14 out. 2007.

LOPES, Denilson. A viagem e uma viagem. In: _____. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002. pp. 165-186.

_____. Bichas e letras: uma estória brasileira. In: *A escrita de adé: perspectivas teóricas dos estudos gays e lésbic@s no Brasil*. Rick Santos e Wilton Garcia (orgs.). São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002. pp. 33-50.

_____. Escritor, gay. In: _____. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002. pp.19-42.

LOPEZ, Laura Ancona. Uma terra sem pai nem marido. *Elle*. set. 2007. Disponível em: <<http://elle.abril.uol.com.br/livre/edicoes/232/12.shtml>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997. 179p.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* / Guacira Lopes Louro (org.). 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96p.

LUGARINHO, Mário César. Crítica literária e os estudos *gays* e *lésbicos*: uma introdução a um problema. In: *A escrita de adé: perspectivas teóricas dos estudos gays e lésbic@s no Brasil*. Rick Santos e Wilton Garcia (orgs.). São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002. pp. 51-58.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p.

MACIEL, Jessé dos Santos. A atualidade: homocultura e escrita pós-identitária. *Terra roxa e outras terras*. *Revista de Estudos Literários*. 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/letras/terraroxa/g_pdf/vol7/7_3.pdf>. Acesso em: 1 out. 2007.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da "Abertura"*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. 321p. (Coleção Momento).

MANCELOS, João de. Hey, Hey, Ho, Ho, Western Culture's Got To Go: Desafios ao Cânone Literário Norte-Americano. *Alfarrábio*. Disponível em: <<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/mancelos15.rtf>>. Acesso em: 14 set. 2007.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. 232p.

MARTINS, Georgina. *Minha família é colorida*. Ilustrações Maria Eugênia. São Paulo: Edições SM, 2005. 46p. il. (Muriqui Júnior).

_____. *O menino que brincava de ser*. Ilustrações Pinky Wainer. São Paulo: DCL, 2000. 79 p. il.

_____. *Uma maré de desejos*. Ilustrações Cris Eich. São Paulo: Ática, 2005. 59 p. il. (Quero ler; v.14).

MATOS, Cleusa Maria Alves de. Conhecimento x informação: uma discussão necessária. *Revista Espaço Acadêmico*. dez. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmatos.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

MENDES, Leonardo. Literatura, homoerotismo e pós-modernidade. In: *Literatura e homoerotismo: uma introdução*. José Luiz Foureaux de Souza Júnior (org.). São Paulo: Scortecci, 2002. pp. 67-85.

MERTON, Robert K., LAZARSELD, Paul F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Saga, 1969. pp. 99-125. (Idéias e Fatos Contemporâneos, 28).

MÍCCOLIS, Leila, DANIEL, Herbert. *Jacarés e lobisomens: dois ensaios sobre a homossexualidade*. Rio de Janeiro: Achiamé-socii, 1983. 133p.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Anete Abramowicz, Valter Roberto Silvério (orgs.). Campinas: Papirus, 2005. pp. 13-26. (Coleção Papirus Educação).

MORAES, Eliane R. , LAPEIZ, Sandra M. *O que é pornografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984. 101p. (Primeiros Passos, 128).

MOTA, Denise. Fábulas com as cores do arco-íris. *Folha de São Paulo – Educação*. 31 mai. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq3105200705.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

MOTT, Luiz Roberto. *Homofobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas & travestis no Brasil*. Prefácio: Deputada Marta Suplicy. Salvador, BA: Grupo Gay da Bahia : International Gay and Lesbian Human Rights Commission, 1997. 84p. il.

_____. Porque os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? In: _____. *Homossexualidade: mitos e verdades*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2003. pp. 19-31.

_____. *Matei porque odeio gay*. Luiz Mott, Marcelo Cerqueira. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2003. 256p. (Coleção Gaia Ciência).

MULLER, Laura. *500 perguntas sobre sexo do adolescente: Um guia para jovens, educadores e pais*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 253p.

NÃO ao sexo rei. In: *Microfísica do poder*. Roberto Machado (org.). 12.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. pp. 229-242.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos de desconstrução*. Niterói: EdUFF, 1999. 363p. (Coleção Ensaio; 14).

NOTÍCIAS. BBC Brasil. *Estadão*, São Paulo, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/educacao/noticias/2007/mar/12/68.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

NOVA disciplina ensina nas escolas da Espanha que família gay é comum. *Folha de São Paulo – Educação*. jul. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18808.shtml>>. Acesso em: 19 ago. 2007.

NOVAES, Cláudio Cledson. Literatura e ideologia: revolução em derrocada. *Sitientibus*. 1995. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/13/literatura_e_ideologia_revolucao_em_derrocada.pdf>. Acesso em: 25 set. 2007.

ORTHOF, Sylvia. *Uxa, ora fada, ora bruxa*. Ilustrações Tato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 28 p. il.

PAZ, Octávio. O escritor e a Política. *Cadernos de Opinião*. mar. 2007. Disponível em: <<http://igmaiki.wordpress.com/2007/03/31/literatura-e-ideologia/>>. Acesso em: 20 set. 2007.

PELBART, Peter Pál. Deleuze e a educação. In: *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Anete Abramowicz, Valter Roberto Silvério (orgs.). Campinas: Papirus, 2005. pp. 9-11. (Coleção Papirus Educação).

PEREIRA, Maria Luiza Scher. Espaço em questão: Portugal no romance de Cardoso Pires. *Revista Semear*. 2000. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/5Sem_17.html>. Acesso em: 25 set. 2007.

PERLMAN, Alina. *Diferentes somos todos*. Ilustrações Cecília Esteves. São Paulo: Edições SM, 2005. 66p. il. (Muriqui Jr.).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 238p.

_____. *Desconstruindo os estudos culturais*. In: Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada, 4., 2001, Évora. 8p. Disponível em: <<http://www.eventos.uevora.pt/comparada/VolumeI/DESCONSTRUINDO%20OS%20ESTUDOS%20CULTURAIIS.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2005.

PESQUISA escolar diz que meninas lésbicas têm mais tendência ao suicídio. *GLSPLANET*. jun. 2006. Disponível em: <<http://glsplanet.terra.com.br/cgi-bin/searchnews.cgi?category=all&keyboard=teen&russas>>. Acesso em: 3 abr. 2007.

PIAGET, Jean. *O raciocínio na criança*. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1967. 234p.

PINTO, Manuel da Costa. Sexualidades pós-modernas. Dossiê cult. *Cult*. São Paulo: Editora 17. fevereiro de 2003. no. 66, ano VI. pp 48–51.

PISCITELLI, A., GREGORI, M. F., CARRARA, S. Apresentação. In: *SEXUALIDADES e saberes: convenções e fronteiras*. Adriana Piscitelli, Maria

Filomena Gregori e Sérgio Carrara (orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp. 9-38.

PROJETO do Grupo Corsa Educando para a diversidade. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lufacco@uol.com.br> em 10 out. 2005.

RAMOS, Ana Claudia. *Sempre por perto*. Arte Antonio Gil Neto. São Paulo: Cortez, 2006. 80p. il.

RAMOS, Flávia Brocchetto, PANOZZO, Neiva Senaide Petry, ZANOLLA, Taciana. A produção de sentido e a interação entre texto-leitor na literatura infantil. *Interação entre ilustração e palavra na literatura infantil*. 200-. Disponível em: <<http://hermes.ucs.br/cchc/dele/fbramos/Artigosresumosposteriores/psalaoufrgs.PDF>>. Acesso em: 23 out. 2007.

RAMOS, Flávia Brocchetto, PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. 2004. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html>. Acesso em: 24 out. 2007.

RAMOS, Rossana. *Na minha escola todo mundo é igual*. Ilustrações Priscila Sanson. 4.ed. São Pulo: Cortez, 2006. 20p. il.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 249p. (Gênero plural).

SALEM, Nazira. *História da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Mestre Ju, 1970. 198p.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 111p. (Primeiros Passos, 165).

SANTOS, Rick. Culturas gays e lésbicas contemporâneas, implicações políticas e possibilidades libertadoras. In: *ETA: cadernos de estudos avançados de transgressão*. Deneval Siqueira de Azevedo Filho (org.) Campos dos Goytacazes-RJ: Editora GEITES, 2003. pp. 105-115.

_____. Dessencializando *queerness* à procura de um corpo (textual) *queer* inclusivo. In: *A escrita de até: perspectivas teóricas dos estudos gays e lésbic@s no Brasil*. Rick Santos e Wilton Garcia (orgs.). São Paulo: Xamã: NCC/SUNY, 2002. pp. 15-22.

_____. O corpo “*queer*”. In: *Corpo e cultura*. Bernadete Lyra e Wilton Garcia (orgs.). São Paulo: Xamã: ECA-USO, 2001. pp. 103-108.

SANTOS, Rick. *Pornografia ou homofobia?: Uma visão "Queer" do discurso de Cassandra Rios*. 10p. Manuscrito.

_____. Subvertendo o Cânone: literatura gay e lésbica no currículo. In: *Gragoatá* – Revista do Instituto de Letras – Pós-graduação UFF, Niterói, n. 2, pp. 181-189, 1º sem. 1997.

SCARPELLINO, Francesco. *Derrida, o filósofo da desconstrução*. 2004. Disponível em: <www.cesesb.edu.br/entrevistas/frei_chico_derrida.htm>. Acesso em: 23 jan. 2005.

SCHLOSSMACHER, Martina. *A galinha preta*. Ilustrações Iskender Gider. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 25 p. il.

SILVA, Cícero Inácio da. *As mulheres de Derrida: sobre se ver visto por uma mulher*. São Paulo: Witz Editora; 2004. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/mulheresdederrida.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2005.

SILVA, Hélio R. S., FLORENTINO, Cristina de Oliveira. A sociedade dos travestis: espelhos, papéis e interpretações. In: *Sexualidades brasileiras*. Richard Parker e Regina Maria Barbosa (orgs.). Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996. pp. 105-118.

Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. 8ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel, SANTOS, Cláudia Amaral dos. Para meninas e para meninos cruzarem as fronteiras impostas aos gêneros. In: Congresso Internacional Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário, 2., 2006, Minho. *A problematização do gênero na Literatura Infantil: um estudo de caso no contexto brasileiro*. Disponível em: <[file:///D:/Doutorado/A problematização do gênero na Literatura Infantil.htm](file:///D:/Doutorado/A%20problematiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20g%C3%AAnero%20na%20Literatura%20Infantil.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Nas tramas da literatura infantil: olhares sobre personagens “diferentes”. In: *Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais*. 2. Florianópolis: UFSC, 2003.

SOMOS tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Vera Maria Candau (coord.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176p.

SONTAG, Susan. Contra a interpretação. In: _____. *Contra a interpretação*. Tradução de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987. pp. 11-23.

SONTAG, Susan. Do estilo. In: _____. *Contra a interpretação*. Tradução de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987. pp. 24-49.

SOUZA JÚNIOR, José Luiz Foureaux. Leitura de leituras: propostas de continuidade, acerca de Literatura e Homoerotismo. In: *Literatura e homoerotismo: uma introdução*. José Luiz Foureaux de Souza Júnior (org.). São Paulo: Scortecci, 2002. pp. 86-122.

SOUZA, Herbert de. *Direitos humanos e AIDS*. 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/aids/betinho_aids.html>. Acesso em: 8 abr. 2006.

THAMSTEN, Mariane. Para casal gay agredido em Niterói, dor moral é ainda maior do que física. *O Globo Online*. 29 ago. 2007. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/mat/2007/08/28/297465797.asp>>. Acesso em: 29 ago. 2007.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: (a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade)*. Ed. Revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Record, 2000. 586p.

VALLADARES, Eduardo. Sade: Libertino e anticlerical. In: *Libertárias*. n.3. São Paulo. Set. 1998. Ed. Imaginário. pp. 57-61.

VARGAS, Maria José Ramos. *Os sentidos do silêncio: a linguagem do amor entre mulheres na literatura brasileira contemporânea*. 1995. 101 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1995.

VERÍSSIMO, Ângela. *Guernica ou o manifesto político de Pablo Picasso*. Disponível em: <http://www.isa.utl.pt/campus/6_pablo.htm>. Acesso em 8 set. 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Ed., 1981. 104p. (Teses; 1)

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 181p.

ZIRALDO. *O menino marrom*. São Paulo: Melhoramentos, 2005. 1ª. edição, 33ª. reimpressão. 31p. il.

_____. *O menino quadradinho*. 20.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006. 32p. il.

Filmografia:

Billy Elliot. Título original: Billy Elliot. Grã-Bretanha, 1999. 110 minutos. Direção: Stephen Daldry. Elenco: Jamie Bell, Jean Heywood, Jamie Draven, Gary Lewis, Stuart Wells, Mike Elliot. Distribuidora: UIP. Site oficial: <http://www.billyelliot.com>.

Branca de Neve e os sete anões. Título original: Snow White and the Seven Dwarfs. EUA, 1937. 83 minutos. Direção: William Cottrell, Walt Disney, David Hand, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce.

2001: uma odisséia no espaço. Título original: 2001: A Space Odyssey. Inglaterra/ EUA, 1968. 139 minutos. Direção: Stanley Kubrick. Elenco: Keir Dullea, Gary Lockwood, William Sylvester, Dan Richter, Douglas Rain, Leonard Rossiter, Margaret Tyzack, Robert Beatty, Sean Sullivan, Frank Miller, Penny Brahms. Distribuidora: Warner Bros.

...E o vento levou. Título original: Gone With the Wind. EUA, 1939. 241 minutos. Direção: Victor Fleming. Elenco: Clark Gable, Vivien Leigh, Leslie Howard, Olivia de Havilland, Thomas Mitchell, Hattie McDaniel. Distribuidora: MGM/New Line Cinema.

Meninos não choram. Título original: Boys Don't Cry. EUA, 1999. 116 minutos. Direção: Kimberly Peirce. Elenco: Hilary Swank, Chloe Sevigny, Peter Sarsgaard, Alison Folland. Distribuidora: Fox Searchlight Pictures.

Monty Python: o sentido da vida. Título original: Monty Python's The Meaning of Life. UK, 1983. 107 minutos. Direção: Terry Jones. Elenco: Graham Chapman, John Cleese, Terry Gilliam, Eric Idle, Terry Jones, Michael Palin.

Rocky – um lutador. Título original: Rocky. EUA, 1976. 119 minutos. Direção: John G. Avildsen. Elenco: Sylvester Stallone, Talia Shire, Burt Young, Carl Weathers, Burgess Meredith.

Shrek. Título original: Shrek. EUA, 2001. 90 minutos. Direção: Andrew Adamson, Vicky Jenson. Vozes na versão original: Mike Myers (Shrek), Eddie Murphy (Donkey), Cameron Diaz (princesa Fiona), John Lithgow (Lord Farquaad), Vincent Cassel (Monsieur Hood). Site oficial: <http://www.shrek.com>.