

Literatura infantil e educação: ensinando através de personagens diferentes

Rosa Maria Hessel Silveira
Edgar Roberto Kirchof

Resumo

Inicialmente, são apresentadas algumas formas empregadas pelos autores que, historicamente, estabeleceram a correlação entre a literatura infantil e a educação, abordando alguns tópicos da longa história da presença de personagens diferentes na literatura ocidental. Estranheza, familiaridade, admiração, repulsa, zombaria, piedade e curiosidade são alguns dos sentidos ligados a personagens marcados pela diferença no cânone literário infantil universal, como o Pequeno Polegar, a Bela e a Fera, o Soldadinho de Chumbo etc. É feita uma síntese das tendências predominantes de representação da diferença na literatura infantil contemporânea, em que o tema se torna com frequência o eixo central do enredo. Como exemplos bem-sucedidos da abordagem literária da diferença na literatura infantil, são analisados três livros que tematizam a cegueira, fugindo ao didatismo e aos clichês do gênero.

Palavras-chave: literatura infantil; cegueira; diferença; discurso; multiculturalismo.

Abstract

Children's literature and education: teaching through different characters

Initially, ways used by authors who have historically correlated children's literature and education are presented, addressing some aspects of the historical presence of different characters in Western literature. Strangeness, familiarity, admiration, disgust, scorn, pity and curiosity are some of the meanings attached to characters marked by differences in the universal children's literary canon, like *Tom Thumb*, *Beauty and the Beast*, *The Lead Soldier* etc. An overview of the prevailing trends, regarding the representation of the difference in contemporary children's literature, in which a particular difference often becomes the central topic of the plot, is made. Also, three contemporary children's books, which are able to escape didacticism and genre clichés while approaching blindness, are analyzed.

Keywords: children's literature; blindness; difference; discourse; multiculturalism.

Literatura infantil e educação

42

Um dos primeiros e mais conhecidos livros escritos intencionalmente para leitores infantis é de 1658: *Orbis sensualium pictus*, de John Comenius, um texto destinado a ensinar latim para crianças por meio de imagens. Entretanto, não se trata de uma obra literária. Efetivamente, estudiosos dedicados à historiografia da literatura infantil indicam a metade do século 18 como a data de surgimento desse segmento literário. Alguns tomam o livro atribuído à britânica Mary Cooper, *The child's new play-thing*, como marco histórico (Clark, 1999, p. 1), enquanto outros tomam como referência o momento em que o editor John Newbery, também britânico, passou a vender livros para crianças em sua livraria, próxima à Catedral de São Paulo, em Londres (Russel, 2015, p. 1), tendo ele mesmo sido autor do livro infantil *A little pretty pocket-book*, publicado originalmente em 1744. Como esclarece Russel (2015, p. 7), Newbery não era um verdadeiro escritor, e sim um editor com forte tino comercial. Sua maior contribuição para a literatura infantil, portanto, foi ter fomentado um mercado editorial que viria a ser ampliado posteriormente.

A importância dessas referências para o presente artigo não reside no fato de se tratar dos primeiros livros infantis de que se tem conhecimento, pois esse tipo de dado histórico é frequentemente contestado e suscita controvérsias. Antes, interessa ressaltar que os livros de Cooper e de Newbery contêm uma série de lições destinadas a ensinar a criança a ler e escrever, incluindo abecedários, palavras monossilábicas, fábulas e contos de moralidade, o que revela, de imediato, a relação histórica desse gênero literário com uma forte intenção pedagógica, entendida aqui em sentido restrito: a prática de transmitir valores e conhecimentos considerados úteis para sujeitos em fase de formação.

No Brasil, circulavam, no século 18, poucas e esporádicas adaptações e traduções de obras europeias. Foi somente no século 19, com a Proclamação da República e o fim da escravatura, que começou a surgir uma produção efetivamente brasileira de obras literárias para crianças, embora muito influenciada por um ufanismo nacionalista que exaltava o patriotismo e o senso cívico. Nesse contexto, destacam-se autores como Olavo Bilac e Coelho Neto, com seus *Contos pátrios*, e Júlia Lopes de Almeida, com as *Histórias de nossa terra*. Conforme advertem Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1993, p. 19), já naquela época a escola era “a destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos”. Como se percebe, tanto na Europa quanto no Brasil, a origem histórica da literatura infantil está estreitamente ligada com intenções pedagógicas explícitas e com o espaço escolar.

Desde os séculos 18 e 19 até os dias de hoje, a literatura infantil se tornou não apenas um fenômeno cultural de relevância em todos os continentes, mas também um fenômeno de grande sucesso comercial, o que resultou em uma expansão vertiginosa da produção de livros para crianças em todo o mundo. No Brasil, esse movimento se fez notar, sobretudo, a partir da década de 60 do século 20, o que ocorreu, em grande medida, por causa da multiplicação de programas e instituições destinadas à divulgação e à promoção da leitura entre o público infantil e juvenil, como a Fundação do Livro Escolar, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, entre outras. Atualmente, destaca-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o qual anualmente seleciona e distribui, alternadamente, acervos de livros de literatura para os diversos segmentos (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) de todas as escolas públicas do Brasil.

Esse aumento tão significativo de obras infantis não tardou a despertar o interesse da crítica literária, a partir da qual passaram a ser travadas discussões relativas ao valor estético e pedagógico dessas obras. Em um artigo dedicado à crítica voltada para a literatura infantil nas décadas de 70 e 80 do século 20, Maria da Glória Bordini (1986, p. 97) chamou a atenção para uma espécie de cisão desse setor: de um lado, floresceu uma crítica então divulgada pela imprensa, praticada sobretudo por escritores e intelectuais renomados, os quais “julgavam a ficção para crianças seguindo padrões tradicionais, valorizando o pedagogismo das obras”; de outro lado, acadêmicos vinculados às universidades brasileiras passaram a se dedicar à consolidação de uma teoria literária voltada para estudar esse tipo específico de produção, o que levou a “uma reviravolta do foco sobre o elemento humanístico-formativo para o estético-ideológico”.

Assim sendo, devido aos efeitos da crítica acadêmica e à emergência de novas concepções de criança como sujeito ativo e curioso, cuja criatividade e autonomia deviam ser estimuladas, as intenções didáticas e pedagógicas explícitas que predominavam nas primeiras obras literárias para crianças foram, aos poucos, sendo amenizadas e, em muitos casos, desapareceram por completo, abrindo espaço para a

autonomia da fruição propriamente estética. Embora continuem sendo produzidas obras com funções de alfabetizar e auxiliar em múltiplas aprendizagens, como gramática, números, hábitos de civilidade, valores morais, entre outros (e que continuam a circular nas escolas), vários autores têm produzido, há algumas décadas, livros dotados de elevado valor literário, destinados ao público infantil, em cujos textos predominam fantasia e imaginação, ludicidade, efeitos estilísticos rebuscados, diferentes focalizações e perspectivas de narração, entre inúmeros outros recursos de estética literária. As temáticas também são amplas e variadas, abrangendo desde questões consideradas tipicamente infantis, como o mundo da fantasia e o apreço por animaizinhos, até assuntos densos e complexos, como a injustiça social e a morte. Ademais, para além do texto literário escrito, há que se considerar que algumas obras para crianças têm investido fortemente no refinamento do projeto gráfico-editorial, mediante o qual se instaura um diálogo produtivo entre o texto escrito e a dimensão gráfica do objeto impresso – ilustrações, formatos e outros recursos editoriais.

Por outro lado, é importante destacar que até mesmo obras dotadas de elevado teor estético-literário não deixam de conter também um caráter discursivo e, conseqüentemente, atuam, ainda que indiretamente, na formação dos sujeitos. Colocar em foco a dimensão discursiva de uma obra, portanto, implica abrir mão, pelo menos temporariamente, de verificar sua constituição propriamente literária e, em vez disso, perguntar pelo “lugar de onde se fala, para quem e com quais intenções” (Barker; Galasinski, 2001, p. 22). Em outros termos, focalizar a dimensão discursiva de um texto literário implica indagar pelas condições socioculturais mediante as quais é produzido, em quais relações de poder e regimes de verdade está envolvido.

Um dos principais postulados formulados pelo filósofo Michel Foucault (1995, p. 110) quanto ao discurso é que ele produz papéis-de-sujeito ou posições, os quais interpelam sujeitos históricos e empíricos a se identificarem com as suas próprias posições sobre os mais diversos temas, valores e verdades. Segundo o teórico Jonathan Culler (1999, p. 111), também “os poemas e os romances se dirigem a nós de maneira que exigem identificação, e a identificação funciona para criar identidade: nos tornamos quem somos nos identificando com as figuras sobre as quais lemos”. Em sua dimensão discursiva, a literatura interpela o leitor para que se identifique com certos valores e verdades que são colocados em cena, mesmo que o caráter literário das obras torne tais verdades frequentemente ambíguas, polissêmicas e abertas. O leitor empírico, por sua vez, interage com essas posições-de-sujeito, mobilizando, para tanto, suas próprias experiências e repertórios pessoais e, dessa maneira, realizando suas interpretações. Conforme esclarece Stephens (1992, p. 47), a relação entre o leitor e o texto está baseada em uma “negociação de significados entre uma noção multifacetada, que o sujeito possui de si próprio, e as várias posições interpretativas que o texto pode tornar possíveis”.

Diversidade e diferença

Levando em conta a dimensão discursiva da literatura, é possível perceber que muitos livros escritos para leitores infantis – e vários originalmente escritos

para adultos e mais tarde adaptados para crianças – exploram personagens marcadas por alguma diferença e, nesse projeto, posicionam o diferente a partir de certos papéis-de-sujeito. Em um livro dedicado à análise de “protagonistas diferentes” na literatura infantil, Daniel Calmels (2009) fornece um inventário panorâmico de conhecidas obras – algumas com versões publicadas em séculos anteriores ao 20 – que possuem heróis marcados por diferenças de várias categorias, como a deficiência física (*O soldadinho de chumbo*), o tamanho (*O pequeno polegar*), a feiura (*A bela e a fera*), entre outras tantas. Em muitos casos, a diferença é explorada por meio da caracterização baseada na fantasia, como o corpo de madeira de *Pinóquio* ou as transformações mágicas no corpo de *Alice no país das maravilhas*, para citar alguns exemplos.

Calmels (2009) adverte que essas diferenças cumprem funções muito variadas nas narrativas, por exemplo: comover o leitor; ressaltar a envergadura do herói; tornar mais visíveis as virtudes do personagem principal que segue um padrão tido como normal; quando o personagem diferente não é o protagonista, representar algum drama específico e encarnar, com seu sintoma, um papel a ser cumprido. Do ponto de vista discursivo, para interpretar possíveis significados e valores ligados a cada uma dessas diferenças, é fundamental levar em conta o *regime de verdade* que fornece as *condições de inteligibilidade* de cada obra – ou do conjunto mais amplo de obras identificadas por um mesmo projeto poético ou ideológico. Em outros termos, é necessário compreender que “cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, isto é, ‘os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros’” (Revel, 2005, p. 86), sendo que tais regimes determinam as crenças, os valores e os conhecimentos representados como verdadeiros nas obras.

O período vitoriano na Grã-Bretanha – que se estendeu de 1837 a 1901, com a regência da rainha Vitória –, por exemplo, foi caracterizado por uma concepção moral muito rígida, fortemente ligada à tradição cristã. Em uma análise detida de obras para crianças e jovens produzidas durante aquele período, a pesquisadora britânica Ann Dowker (2013) concluiu que vários personagens deficientes eram representados, na literatura infantojuvenil, a partir do que a autora denomina de “escola do sofrimento”, dentro da qual a deficiência ou qualquer infortúnio eram vistos como parte de um plano divino destinado a disciplinar e purificar o caráter do sujeito. No livro *Aunt Judy’s Tales*, de Margaret Gatty (1859 *apud* Dowker, 2013, p. 1058), por exemplo, encontra-se a seguinte afirmação sobre o fato de os personagens terem perdido os pais: “Se de fato fosse o correto para as crianças que sua mãe estivesse viva, ela não teria sido levada”. Dowker (2013) revela que inclusive os sofrimentos de um bebê eram representados à luz da concepção de sofrimento como disciplina espiritual, o que pode ser verificado na obra *Heartsease* (1854), de Charlotte Mary Yonge, em que uma das personagens consola a mãe da criança doente, afirmando que a doença do bebê serve para discipliná-lo para a vida futura. Nas palavras de Dowker (2013, p. 1058),

[...] para os escritores do século 19, a aceitação de uma saúde frágil e da deficiência, assim como de outros infortúnios, frequentemente era vista como parte da aprendizagem em aceitar a vontade de Deus com relação a todos os aspectos da vida. A personagem Katy, de Susan Coolidge, por exemplo, entende,

no final da narrativa, que “havia Amor no Sofrimento. Eu percebo isso agora. Quão bondoso tem sido para mim o Querido Professor!”.

O regime de verdade baseado na moralidade vitoriana, portanto, faz com que, no conjunto das obras produzidas naquele contexto histórico e cultural, a deficiência adquira significados relacionados com a provação e a purificação espiritual. Consequentemente, várias obras literárias produzidas nesse âmbito estão repletas de papéis-de-sujeito que interpelam leitores a aceitar possíveis sofrimentos advindos de deficiências, doenças e infortúnios causados por acidentes como algo positivo e edificante. É provável que leitores daquela época e contexto tenham colaborado de forma mais dócil com essa perspectiva, ao passo que o leitor contemporâneo, imerso em universos culturais e éticos distintos, possivelmente negocie de modo mais incerto com tais interpelações.

Nas últimas décadas, emergiu um novo regime de verdade no campo da literatura infantil, a partir do qual várias obras têm seguido o objetivo de construir “uma variedade de posições-de-sujeito para os leitores a fim de contribuir com a valorização de crianças oriundas de grupos minoritários e com o desenvolvimento pessoal e social de *todas* as crianças através da erradicação de noções de superioridade racial, de classe ou de gênero” (Stephens, 1992, p. 51). Russell (2015) afirma que, no contexto dos Estados Unidos, essa tendência teve início com os movimentos sociais na década de 60, a partir dos quais começaram a surgir inúmeros livros para crianças abordando a diversidade cultural (afro-americanos, latinos, ameríndios, descendentes de asiáticos e outras minorias étnicas) e a diversidade social (gênero, deficiência física, mental ou emocional, orientação sexual, estilos de vida alternativos). O autor chega a sugerir a existência de um gênero ou tipo literário, a “Literatura da diversidade cultural”, enfatizando que sua principal função seria a de celebrar as diferenças culturais e promover a inclusão dos diferentes em todos os âmbitos da sociedade.

No contexto norte-americano, ainda segundo Russell, alguns dos principais autores que se tornariam referências quanto a essa tendência iniciaram suas carreiras na década de 1970, impulsionados pelo Movimento dos Direitos Civis. Ele destaca escritores como Virginia Hamilton, Rosa Guy, Alice Childress e Carolivia Harron pelo modo como retrataram o universo cultural afro-americano, contrapondo-se a estereótipos e clichês sobre afrodescendentes que vigoravam até então. Gary Soto, Pat Mora e Sandra Cisneros se dedicaram a escrever histórias e poemas sobre crianças latinas. Por outro lado, o universo infantil ameríndio tem sido abordado por autores como Scott O’Dell, Margaret Craven, Ignatia Broker, Sherman Alexie, entre vários outros. Ainda no contexto norte-americano, John Stephens (1992) ressalta a importância de iniciativas como a criação do Conselho de Livros Inter-raciais para Crianças (*Council on Interracial Books for Children*), em 1965. Já na Inglaterra, Stephens destaca o papel desempenhado pela série infantil *Nippers*, também na década de 1960, editada pela autora de descendência judia Leila Berg, pela Macmillan, em Londres, retratando “histórias sobre crianças da classe dos trabalhadores e a vida que realmente levavam” (Hahn, 2015, p. 421).

O que a literatura brasileira para crianças ensina sobre a diferença?

No Brasil, o campo da literatura infantil passou a ser significativamente ampliado a partir da década de 60, em grande parte em função dos vários programas governamentais criados com o fim de promover a produção e a leitura de obras nacionais, os quais já foram mencionados anteriormente. Um dos gêneros que predominou naquele período é o que Lajolo e Zilberman (1999, p. 125) chamam de *realismo social*, um tipo de ficção mediante a qual são apresentados problemas ligados à vida na cidade, como a pobreza, a violência, o desemprego, o autoritarismo dos adultos, a separação e o divórcio dos pais, a descoberta da sexualidade, a orfandade e a drogadição. Mas também foram publicadas obras identificadas com várias outras vertentes e gêneros, como intimismo, narrativas vinculadas à tradição dos contos de fada, ficção científica, mistério policial, entre outros.

O multiculturalismo, que já se fazia presente enquanto regime de verdade que balizava a literatura para crianças em vários países da Europa e nos Estados Unidos desde a década de 60, demoraria até as décadas de 80 e 90 para se estabelecer no Brasil. Uma das suas *condições de possibilidade*, em solo brasileiro, foi a instituição da “diversidade cultural” como um dos chamados temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e diretrizes decorrentes, na década de 90. No campo jurídico, a Lei nº 10.639/2003 instituiu o ensino da cultura e da história afro-brasileiras e africanas nas escolas, ao passo que a Lei nº 11.645/2008, que a complementa, instituiu o ensino da cultura e da história indígenas, ambas alterando a Lei nº 9.394/1996. A partir de então, tem surgido um número crescente de obras nacionais cujos personagens protagonistas são negros, índios, pessoas com deficiências físicas ou psicológicas e sujeitos que, de alguma maneira, não se acomodam à norma ditada pelo senso comum. Em poucos termos, personagens diferentes têm se multiplicado nos livros infantis brasileiros desde então.

O que ensinam esses livros sobre a diferença? Muitos contêm intenções didáticas e pedagógicas tão explícitas que lembram as primeiras obras destinadas a leitores infantis, escritas nos séculos 18 e 19. Estruturalmente, tais livros investem em uma defesa muito explícita de políticas multiculturalistas e de inclusão, “sendo que tal perspectiva é apresentada de forma monológica, como se o respeito à diversidade fosse algo naturalmente correto e evidente, a ser simplesmente ‘descoberto’ pelo leitor, ao longo da narrativa, como uma verdade que este até então desconhecia” (Kirchof, 2011, p. 149). Com base em uma investigação realizada sobre a temática *diferenças e literatura infantil*,¹ na qual foi constituído um acervo de mais de 500 títulos sobre o tema “diferença”, entendido de forma ampla (deficiência, etnia, gênero, orientação sexual, configuração corporal, velhice etc.), podemos extrair algumas tendências amplas sobre tais obras.

¹ Trata-se da pesquisa “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”, desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), de 2008 a 2011, e realizada por uma equipe interinstitucional dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Num primeiro momento, é preciso apontar a existência de um número significativo de obras editadas nos últimos dez anos, que, dirigindo-se às crianças, tematizam a diferença de uma forma geral, o que já fica evidente pela frequência de alguns termos em seus títulos: “diferença”, “diferentes”, “diversidade”, “igual”, “jeitos”, “especial” etc., como se pode ver em: *Viva a diferença, Uma menina e as diferenças, Diversidade, Somos todos diferentes, Aprendendo sobre as diferenças, Não tem dois iguais, Somos todos iguais?* etc. Nesse numeroso grupo de obras, nitidamente elaboradas para atender a uma demanda escolar de abordagem do tema, raramente há narrativas, mas predomina um discurso de apresentação das peculiaridades das diferenças e das vantagens do convívio respeitoso e amigável entre os “diferentes” e os “normais”. Pelos objetivos que presidem sua elaboração e publicação, tais obras, de forma geral, carecem de qualidades literárias.

Mas, para além dessas obras de caráter expositivo e exortativo, encontra-se um grande número de livros que trazem narrativas em que um ou mais personagens (quase sempre crianças ou, então, animaizinhos que lhes tomam o lugar) portam uma “diferença”. Com frequência, os enredos dessas obras são muito lineares, apresentando a diferença como um problema a ser superado, e o leitor é conclamado a compartilhar do ponto de vista do narrador, quase sempre onisciente. Na maior parte dessas narrativas, o protagonista possui algum traço (em seu corpo ou em seu comportamento) que destoa do grupo ao qual pertence, o que acaba gerando dificuldades a serem superadas. Tais dificuldades podem ser de ordem tanto material (problemas de deslocamento, realização de atividades físicas, por exemplo) quanto social (obstáculo na vida escolar, enfrentamento de *bullying*, solidão, exclusão de grupos, não aceitação por parte da família), com conseqüente repercussão em seus sentimentos e estados de espírito. As soluções de tais dificuldades são quase sempre harmônicas e sugerem que a diferença não deva ser um empecilho para a felicidade; em algumas histórias, a diferença se revela inclusive como a própria chave para ser feliz.

Em um artigo dedicado às principais estratégias de composição presentes nessas narrativas que veiculam representações multiculturalistas, Kirchof (2011) encontrou quatro principais tipos de enredo, incluindo seus desfechos: aqueles que celebram a diferença, responsabilizando-a, por exemplo, pela “beleza do universo” ou “riqueza da vida”; aqueles em que a personagem diferente supera as dificuldades geradas pela sua diferença por meio de alguma qualidade ou habilidade (moral e/ou física) compensatória, que possui em grau elevado. É comum, por exemplo, que aos personagens cegos seja atribuída uma “sabedoria que ultrapassa em muito a sabedoria das personagens que veem” (Silveira *et al.*, 2012, p. 80). Como terceira recorrência nos enredos, encontram-se aquelas narrativas em que a solução advém de uma transformação interior, pela qual a personagem acaba aceitando e “se reconciliando” com sua diferença. Por fim, há um menor número de histórias em que a diferença é simplesmente reparada ou suplantada (Kirchof, 2011, p. 149); obviamente, este tipo de desfecho só é escolhido no caso de diferenças que possam ser apagadas, como a dos personagens gordos (que emagrecem e veem seus

problemas desaparecerem...) ou, mesmo, com protagonistas animais ou objetos, em que o mundo ficcional está sujeito a menores exigências de verossimilhança.

Outras obras investem em estruturas narrativas mais elaboradas, lançando mão de refinados recursos de estética literária; deteremo-nos em três delas na próxima seção.

Fugindo ao didatismo e aos clichês

Dentre outras possibilidades, escolhemos mencionar e caracterizar três obras que, trazendo em seus enredos personagens cegos, manifestam um investimento estético que lhes permite fugir ao didatismo evidente e aos clichês na construção de suas narrativas.

Com um projeto gráfico-editorial coerente e original, a obra *O livro negro das cores*, de Menena Cottin e Rosana Faría, é composta com o predomínio absoluto da cor negra, que constitui o fundo da capa e da contracapa, assim como de suas páginas internas. A estas se superpõe, em cada página dupla, apenas uma frase com fonte acinzentada, juntamente com sua tradução em braille, além de delicadas imagens em relevo (sem cor) que ilustram as associações que o personagem Tomás (possivelmente cego) faz entre as cores e as sensações provenientes do uso dos outros sentidos: “Segundo Tomás, o amarelo tem gostinho de mostarda, mas é macio como as penas dos pintinhos”; “O vermelho é azedinho como o morango e doce como a melancia, mas dói quando aparece no joelho machucado” (Cottin; Faría, 2010). Não há descrição de Tomás, o personagem cego; não há referências a habilidades compensatórias especiais nem à necessidade de convivermos com cegos e de respeitá-los. Há apenas a abertura à interpretação e à imaginação do leitor, assim como o convite à exploração das figuras em delicado relevo pelo tato dos leitores, incluindo os videntes, ou seja, por ser uma obra que foge aos clichês e à banalização quanto ao tratamento da cegueira, *O livro negro das cores* possibilita uma experiência estética significativa que possivelmente terá mais impacto do que a repetição de lições muito explícitas sobre a convivência com o sujeito cego!

Outra possibilidade narrativa que mais recentemente tem emergido em algumas obras é aquela em que a diferença do personagem não é o mote central da ação, mas constitui um traço de um ou mais personagens. Personagens negros, por exemplo, podem estar envolvidos em enredos cujo principal nó narrativo não está diretamente relacionado com a questão da etnia. É dentro dessa possibilidade – e envolvendo um protagonista cego, o menino Toninho – que se enquadra a obra *O perfume do mar*, de Jonas Ribeiro e Márcia Széliga. Lançando mão de vários narradores – a narração inicia-se pela voz do menino (sob o subtítulo “Olhar de filho”), seguida pela voz da mãe (“Olhar de mãe”) e, depois, pela do pai (“Olhar de pai”) –, a narrativa se constrói sobre cenas do cotidiano, sobre experiências vividas pelo menino, ora com o pai, ora com a mãe, ora com o animal de estimação, numa prosa que se aproxima da fala coloquial e permite ao leitor infantil experimentar de

forma vicária experiências rotineiras, como brincar com um cachorro, conhecer o mar, cheirar os alimentos antes de comer etc., vividas de forma peculiar pelo menino cego.

Por fim, para leitores com mais domínio de leitura, vale citar *A mulher que lia com as mãos*, de Júlio Emilio Braz. Trata-se de narrativa em primeira pessoa de um personagem adulto que, em face da proximidade da morte de Amanda, sua mãe cega, relembra, em lembranças sensíveis, suas vivências com ela. É pela voz deste narrador reflexivo que o leitor fica sabendo das suas experiências infantis com a mãe cega, passa pelos momentos em que o menino descobriu a cegueira da mãe e os sentimentos ambíguos que experimentou (vergonha, medo, insatisfação, vergonha de ter vergonha), quando ela era motivo de zombaria por seus colegas de escola, por exemplo. Sem lições explícitas sobre convivência, respeito, habilidades compensatórias ou outros clichês sobre personagens cegos, tão encontradiças na maioria dos livros, o relato das memórias do narrador também guarda uma surpresa para o leitor: mencionada inicialmente pelo narrador como Amanda, a personagem só será identificada como a mãe dele nas páginas finais da narrativa, o que ganha verossimilhança pela confissão do narrador de que sempre a tratara pelo primeiro nome e apenas a chamara de mãe nos últimos dias, numa espécie de reconciliação simbólica com a história progressa dos dois.

Últimas considerações

50

Nestas páginas, buscamos traçar um rápido panorama da emergência da literatura infantil no Ocidente, mostrando sua precoce articulação com intuítos pedagógicos e formativos. Tais intuítos e matizes foram se redefinindo à medida que foram mudando as “lições” que as gerações mais antigas entendiam ser necessárias e convenientes para as novas gerações. É dentro dessa perspectiva e considerando, no caso do Brasil, a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o tema transversal “Pluralidade cultural”, na década de 90, além de outras condições de possibilidades, que se explica a proliferação de títulos sobre a diferença nos livros para crianças publicados, em especial, nas duas últimas décadas. Grande número dessas obras, por estarem nitidamente atreladas a uma missão pedagógica – a de ensinar sobre como entender e conviver com o diferente –, carece de atributos estéticos e lança mão de clichês sobre personagens, enredos e desfechos, geralmente sob um manto celebratório e não problematizador, característica que, aliás, tem sido imputada a muitas políticas multiculturalistas mais gerais.

Tal observação, entretanto, não pode ser estendida a todos os livros infantis que trazem personagens diferentes; há aqueles que, como exemplificamos com três títulos, logram desvencilhar-se da carga educativa e constituem obras originais e sugestivas, que podem deflagrar experiências estéticas e reflexivas interessantes para os jovens leitores. Nesse campo, como em tantos outros, há que se separar o joio do trigo.

Referências bibliográficas

BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. London: Sage, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. Crítica e literatura infantil nos anos 70 e 80. In: KHÉDE, Sonia Salomão. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 95-109.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>.

BRAZ, Julio Emilio. *A mulher que lia com as mãos*. Rio de Janeiro: Zit, 2006.

CALMELS, Daniel. *La discapacidad del héroe: diferencia y discapacidad en las narraciones dedicadas a la infancia*. Buenos Aires: Biblos, 2009.

CLARK, Beverly Lyon. Introduction. In: CLARK, Beverly Lyon; HIGONNET, Margaret (Ed.). *Girls, boys, books, toys: gender in children's literature and culture*. Maryland: John Hopkins University Press, 1999. p. 1-8.

COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DOWKER, Ann. A representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 4, p. 1053-1068, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/03.pdf>

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HAHN, Daniel. *Oxford companion to children's literature*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2015.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Estratégias de composição na literatura infantil contemporânea: a questão da diferença. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 147-158, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12372/7180>>.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1999.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos fundamentais*. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Jonas. *O perfume do mar*. Ilustrado por Márcia Széliga. São Paulo: Salesiana, 2006.

RUSSELL, David L. *Literature for children: a short introduction*. 8th ed. New Jersey: Pearson, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel et al. *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

STEPHENS, John. Readers and subject positions in children's fiction. In: STEPHENS, John. *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman, 1992. p. 47-83.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira, história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.

Rosa Maria Hessel Silveira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) dessa universidade. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3852895538631644>>.

rosahms@terra.com.br

Edgar Roberto Kirchof, doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professor do curso de Letras e do PPGEDU da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5752128941340564>>.

ekirchof@hotmail.com