

NÃO NA FRENTE DAS CRIANÇAS: A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL

Not in front of the kids: the gender diversity in the children's literature

*Patricia de Cassia Pereira Porto¹
Fabiano Tadeu Grazioli²*

Recebido em: 17 jul. 2017.

Aceito em: 12 nov. 2017.

RESUMO

Grande parte da literatura infantil produzida no país é norteadada por dois pontos basilares: cunho pedagógico e pressões do mercado. Essas questões, na prática, inibem a produção de livros sobre diversos temas, entre eles, a diversidade de gêneros, e a escola, grande responsável pelo encontro entre livros e leitores, que por isso mesmo teria “poder” mercadológico para mudar isso, não o faz por preconceito ou despreparo. E quando os livros são publicados, nem sempre é possível julgá-los apenas pela qualidade literária. Neste ensaio, buscamos criar pontes entre estes temas e demonstrar que há outro caminho para trazer a literatura infantil, e as práticas pedagógicas ligadas a ela, para o século XXI – não como marca cronológica, mas como epítome de novos tempos.

Palavras-chave: Gêneros. Infância. Literatura Infantil; Mercado editorial.

-
- 1 Doutora em Políticas Públicas e Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Letras-Literaturas com especialização em Alfabetização (UFF). É coordenadora de projetos educacionais na Agência de Notícias das Favelas (ANF) e escritora literária. E-mail: patriciadecassiaporto@gmail.com
 - 2 Doutorando em Letras na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras pela mesma instituição. Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim/RS e da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE). E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br

ABSTRACT

Most of the national children's literature is based in two fundamental points: pedagogical aspect and market pressure. When it comes to practical application these items inhibit the production of different genres of books, and, among them, gender diversity. Once the school is responsible for disclosing the books among the readers it must have the power over the book market to change the situation. However, the school does not do it because it is either unprepared or afraid of prejudice. Furthermore, when books are published it is not always possible to judge them only by their literary quality. In this essay, we seek to build bridges between these themes and demonstrate that there is another way of facing children's literature and the pedagogical practices associated with it, especially in the twenty-first century - not as a chronological list but as a sign of the new times.

Keywords: Genders; Childhood; Children's Literature; Editorial market

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua.

Jorge Larrosa

É possível falar de diversidade de gêneros com as crianças pequenas? É uma problematização científica, acadêmica, mas não menos uma questão do dia-a-dia. Mas a resposta é sim: é possível porque está no nosso cotidiano, é parte de nós e das nossas realidades, faz parte das brincadeiras entre as crianças, do universo brincante, das representações, das dinâmicas que envolvem o universo cultural no que diz respeito à leitura de mundo e com o mundo. Está na vida. É vida. E as crianças não estão envelopadas, apartadas da vida, dos movimentos históricos, políticos, sociais que acontecem com a sociedade civil, com a comunidade onde vivem, com aqueles que convivem, não estão apartadas delas próprias e de suas sensibilidades. Então como não falar da diversidade e da diferença com as crianças nesta época, que

chamamos de contemporânea? As crianças já não vivenciam, desde muito cedo, sua linguagem, sua expressão de gênero através do corpo e das suas próprias lógicas?

Então surge uma segunda questão. De quais gêneros queremos falar? Apenas da polarização “masculino e feminino”? Do azul e do rosa do mundo? Podemos cercear, calar os outros gêneros, a diversidade e as diferenças apenas com duas cores e seus tons? Dividiremos o mundo entre príncipes, princesas e monstros? E quem seriam os monstros? Os diferentes? Os feios? Os corcundas de Notre-Dame? As Feras? Os que estão em desacordo com os padrões de determinadas mídias que ditam comportamentos? Aqueles que aceitamos, mas com condições?

O número de livros infantis que abordam a homossexualidade e as relações homoafetivas ainda é muito pequeno, mas não podemos negar que seja expressivo, porque há o desafio de propor, de alguma maneira, nem sempre a melhor, uma inquietação dentro de uma literatura que, desde a sua criação, foi marcada por um caráter pedagógico normativo de controle, o que se expandiu num crescendo do mercado editorial que, por sua vez, tem gestores que veem crianças como “massa”. Anna Cláudia Ramos, tratando de sua trajetória, em entrevista ao Boletim de Literatura Infantil e Juvenil *O Balainho*, publicado em Santa Catarina durante os anos de 1999 e 2009, nos conta das dificuldades de querer produzir uma literatura para crianças e jovens com qualidade e abordar temas complexos como a perda da virgindade e a homossexualidade: “Já tive textos recusados porque a editora não queria que falasse abertamente que a personagem perdia a virgindade. Meu livro *Sempre por perto*, que aborda de forma delicada a temática homossexual, tem dificuldades para entrar nas escolas. Acho que as pessoas se sentem inseguras para abordar temas polêmicos nas escolas” (RAMOS, 2011, p. 34).³ O mercado, no intuito de produzir e oferecer ao leitor aquilo que pensa ser cômodo e capaz de garantir uma espécie de estabilidade, além de um produto que não crie desconforto ao mediador, seja ele a família ou a escola (pais ou professores), torna-se limitado ao negar a esse mesmo leitor a fruição do texto artístico que articula temas humanos e necessários. Em que outro espaço, senão na obra literária, o tema da perda da virgindade poderia ser contemplado de modo sensível, delicado, subjetivo, tal qual o tratamento do tema exige? A escola,

3 As entrevistas encontram-se publicadas em livro.

espaço que justamente deveria acolher os temas complexos e polêmicos para desmistificá-los, é justamente a instituição que, quase sempre fecha as portas a essas questões, e num ato quase que simbólico (por que significa muito mais do que a simples ação representa) barra a entrada da literatura com enredos que apresentam personagens homossexuais vivendo suas histórias. Como se a literatura brasileira fosse isenta da abordagem da temática da homossexualidade no transcorrer dos períodos literários, ou seja, como se esta temática não aparecesse em obras a serem conhecidas pelos alunos no Ensino Médio (só para citar dois exemplos), na leitura de *O Ateneu*, de Raul Pompeia, e de *O bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. Ou será que neste momento também a escola vai se abster de promover a leitura de obras que tematizam a homossexualidade?

Há um movimento significativo na escrita dessa literatura infantil, ainda que enviesado. Por ter um campo de ampla experimentação, a narrativa pode por vezes cair numa espécie de polidez de tratamento da linguagem, ou até mesmo, e infelizmente, numa espécie de pastiche grosseiro que, na verdade, trata de ocultar preconceitos, estigmas.

Um livro infantil bastante interessante na sua plástica e concepção estética é o *Monstro Rosa (Monstruo Rosa)*, pensado e produzido especificamente para discussão de gêneros com crianças pequenas. Premiado internacionalmente e sucesso nas mídias eletrônicas, foi escrito e ilustrado por Olga de Dios e conta resumidamente a história de Rosa, um monstro que morava num lugar todo branco, em que ele era o único diferente. Todos os demais eram iguais, moravam em casas apertadas, faziam sempre as mesmas coisas e nunca sorriam. Num determinado dia, cansada daquela rotina, o Monstro Rosa pega sua malinha e se atreve a sair do país branco para se aventurar por outros lugares. Pedala e veleja entre dias de sol, de chuva e arco-íris, até encontrar o seu lugar no mundo, um lugar cheio de cores e de novos amigos, todos diferentes entre si. É uma história bonita até problematizarmos que nela há dois mundos distantes, um sem cor e outro com cor. Que nela há o branco e o rosa, que nela o monstro só poderá ser integrado ao lugar onde todos são parecidos com ele. Para mim (leitor mirim que se identifica com o protagonista) a história termina no gueto dos monstros. Para outros, num paraíso de cores. Nota-se, como é fácil cair no tratamento do tema da diferença pelo viés da homossexualidade de modo a alimentar mais ainda a diferença e a deixar pistas ao leitor que no caso de ser

diferente (não esquecendo que a diferença não é um estigma, é uma característica, pois somos naturalmente diferentes), há que se procurar um lugar para ser acolhido, quando o que queremos mesmo, e temos direito, enquanto seres com características únicas, é sermos aceitos nos diferentes espaços que circulamos: no familiar, no escolar, no social.

Na maioria dos livros infantis pensados para se trabalhar a diversidade de gêneros, a literatura de finalidades ainda é excessivamente cuidadosa, as histórias são muitas vezes recortadas pelo excesso de cautela na formação dos corações e mentes das crianças. Sendo assim, a questão de gêneros também fica meio que tímida, envergonhada, e vai se apresentando com certa parcimônia, com receios da recepção do leitor, como se pedisse licença para entrar, porque ali não seria, a princípio, o seu território de ação e de pertencimento. A nosso ver, é o que acontece com o Monstro Rosa e é também o que acontece com a biografia *Frida Khalo*, da autora Nadia Fiuk e do ilustrador Pitu Saá, da festejada coleção argentina *Antiprincesas* que, ao falar da conturbada relação de Frida com o marido Diego Rivera, omite que ela foi traída, omite seus abortos e ainda diz: “Frida é bissexual, mas tudo bem, crianças, trata-se de amor, e o amor quando romântico pode ser tolerado”. Há uma ausência proposital da intensa vida política de Frida. Afinal neste feminismo rosa não se pode falar sobre lesbianismo e nem política para as meninas. De novo ocorrem os vazios e o preconceito.

Cada vez mais as diferenças, as questões de diversidade de gêneros estão sendo colocadas como desafio cotidiano para as escolas e para os professores da educação infantil. E isso se dá através da cultura comunitária e suas novas linguagens, através das novas composições familiares, das novas representações sociais, das próprias crianças e suas sensibilidades, e também através dos livros infantis. E esse desafio segue um fluxo mais de fora para dentro do que de dentro para fora. O que significa dizer que embora as escolas mais tradicionais e até as menos tradicionais evitem falar sobre o tema, as crianças o trazem por meio das suas vivências cotidianas e com a heterogeneidade da nova formação familiar, que Maria Rita Kehl (2003) chama de **família tentacular**, formada por vários tentáculos, e em que, cada um deles, evidencia uma dinâmica interna no exercício de seus próprios símbolos. E vai ficando cada vez mais difícil para as escolas se omitirem desta discussão e desta significativa formação da criança nas suas ambiências de aprendizagem na sala de aula e na vida, de modo que, proibir a

literatura de qualidade que aborda a temática homossexual explícita, como falávamos a partir da entrevista de Ramos (2011), cada vez mais se torna um ato deslocado de nosso tempo, de nossas questões, de nossas urgências. Claro que algumas escolas continuam sendo muito omissas deste diálogo, seja através de seus gestores e professores, seja através do engessamento dos conteúdos nas práticas curriculares que negam a existência do corpo.

Não falar sobre gêneros com as crianças significa perder uma ótima oportunidade de aprendizagem sobre identidade, autonomia, alteridade, diferenças, todos esses verbetes tão valorizados e gastos nos compêndios dos livros didáticos, dos livros educativos voltados para o pré-escolar e o ensino fundamental. A teoria na prática continua perversamente sendo outra, a outra que se joga para debaixo dos tapetes – por conveniência com as práticas preconceituosas, por falta de formação adequada dos professores nos cursos de graduação, por conservadorismo anacrônico e ainda por falta mesmo de responsabilidade social.

No *Novo Dicionário Houaiss* (2016) o conceito de família já foi modificado. Deixou de ser: “Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto (o pai, a mãe e os filhos) [...]” e passou a ser: “Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantém entre si uma relação solidária” (DELCOLLI, p. 1)⁴. Como então discutir o conceito de família sem os pré-conceitos das efemérides que colocam todos em seus devidos caixotes representativos? Papai, mamãe, vovó, vovô, filhinho, filhinha... Se numa escola, os professores passam dois meses dizendo para as crianças que X é X e Y é Y, e trabalham com elas uma narrativa única de família que se resume a fotos de pessoas exaustivamente felizes num mural, pergunto: como a criança que se sente livre e autêntica na sua linguagem consegue se expressar? Algumas serão silenciadas, mas muitas, que não correspondem à expectativa do que lhes é imposto nessas relações de poder serão crianças que, desde muito cedo, vão exercitar na sua linguagem com o mundo elementos de transgressão e não aceitação de determinismos.

A diversidade de gênero está inserida no contexto familiar, cultural, social e por isso aparecerá em diversos elementos cotidianos das experiências vivenciadas pelas crianças desde muito pequenas, através

4 A nova definição foi incluída na versão digital do dicionário.

das brincadeiras, dos jogos, das linguagens; e toda esta estrutura, este corpo cultural não seguirá uma ordem sexista e binária que vai colocar de um lado o significado e de outro o significante. Lembrando aqui Derrida no aspecto de não dicotomizar, não aparelhar o signo pela dicotomia:

Primeiramente, a forma clássica consiste em [...] submeter o signo ao pensamento; a outra forma (aquela que estamos usando aqui em oposição à primeira), consiste em questionar o sistema anterior no qual os procedimentos e reduções funcionaram: a oposição entre o sensível (perceptível) e o inteligível (DERRIDA, 1978, p. 281).

Esta semântica que inclui o inédito e o sensível que Derrida nos traz como pós-estruturalismo, é um princípio que muito nos interessa quando pensamos na estética da recepção da literatura, neste caso da literatura infantil, por onde tem entrado, ainda com parcimônia e atropelos, a relação entre gêneros na escola e no ensino-aprendizagem das crianças.

A literatura infantil, que há décadas não consegue se descolar totalmente do elemento moral, ou da moral da história, do pedagógico no sentido mais tradicional, deixa de colaborar não somente pela condição de ordenadora de rebanhos, mas também pela baixa e às vezes baixíssima qualidade literária de seus textos. Nós que somos especialistas na área ficamos com a batata quente nas mãos. É melhor com ou sem? Melhor com, é claro. Algo se movimenta, há um debate introdutório, fazemos a nossa parte de educadores conscientes e críticos. É como se escolhêssemos a chancela do precário e correto em detrimento do ético e transformador. E isto é perigoso porque é político e está no campo das interações.

Na teorização sobre estas práticas não podemos recorrer ao bom mundo das ideias de Platão e enfiarmos nossas cabeças nas cavernas de cera de alguma retórica sofisticada que não diga o que realmente urge e que precisa ser transformado no tecido social da escola brasileira. A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – traz em suas Diretrizes a concepção de uma criança inteira, vista no seu todo, integrada ao meio em que vive, nas mais diversas formas e peculiaridades. Isto é reafirmado na LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) – *Lei 9.394/96* e nas DCNEI. O artigo 29 da lei preza que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de

até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O texto da LDB deixa claro que “a educação infantil” é um direito das crianças pequenas. E esse direito é atualmente reconhecido pelo ordenamento legal. De acordo com esse ordenamento, o atendimento, tanto nas creches quanto nas classes de pré-escolar, deixariam de ter meramente o caráter assistencialista para que fosse então exercida uma política da educação focada no exercício da cidadania.

Diz o texto da LDB, nas Disposições Transitórias, Art. 89, que as creches e pré-escolas existentes ou que viriam a ser criadas deveriam, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. Mas ainda hoje é possível encontrar em muitas creches, pré-escolares, escolas existentes no Brasil, principalmente nas chamadas comunitárias, ligadas às secretarias municipais ou a grupos religiosos, entre direção e administração, a falta evidente de uma formação adequada dos profissionais da educação. Há ainda hoje um importante descompasso entre as exigências da LDB e as realidades encontradas nas instituições. E a oferta da Educação Infantil pelo poder público ainda é muito pequena e, em muitos casos, a perspectiva do direito de cidadania não está presente no trabalho realizado por várias instituições que, com a normatização da lei, deveriam educar e cuidar das crianças de até seis anos de idade. Ainda é possível encontrar quem considere que as turmas de educação infantil são meros depósitos de crianças, destinadas a preencher lacunas diante do quadro de abandono das políticas públicas voltadas para este nível de educação.

O “jeitinho brasileiro” ainda é praticado em muitas instituições que, além de não cumprirem com as exigências fundamentais das Diretrizes Curriculares para oferta de educação de qualidade para as crianças das classes populares, não contam também com o espaço físico, a ambiência adequada para permanência digna e legítima dessas crianças. Ainda é comum encontrar creches com mobiliário, materiais e equipamentos pedagógicos em estado precário ou insuficientes. Em muitas faltam qualquer espaço com brinquedos e livros infantis ou até mesmo uma mínima área externa livre para que se pratiquem atividades psicomotoras, para que se trabalhe adequadamente a relação da criança com os sentidos e com o próprio corpo.

No município de São Gonçalo, por exemplo, onde a autora principal do texto trabalhou como coordenadora pedagógica da Educação

Infantil e Ensino Fundamental, foi possível encontrar escolas em que a educação infantil ficava reduzida a uma ou duas turmas. O fato de ter esse número reduzido de turmas, embora a demanda da população fosse bem maior, tornava as turmas de educação infantil reféns das práticas destinadas aos grupos de crianças maiores do ensino fundamental, práticas, em sua maioria, também já ultrapassadas para as próprias crianças maiores. Dessa forma, nas classes de educação infantil acabavam sendo repetidas as rotinas e os horários padronizados, impostos para todas as crianças, com o predomínio de atividades restritas à sala de aula. Em muitas escolas dessa rede foram encontradas turmas de educação infantil com mesinhas do tipo trapézio enfileiradas em direção à mesa da professora, repetindo num processo mimético a atuação e ambientação das classes para crianças maiores. Não que isso seja o adequado para as maiores, mas era evidentemente ainda mais inadequado e impróprio para o desenvolvimento sensível e social das crianças pequenas.

Todas essas inadequações nos levam a pensar na importância política de se trabalhar para além da falta - a diversidade e a diferença, o corpo, a brincadeira, o brinquedo, a língua e a literatura como possibilidades de resistência. São essas problematizações que necessitamos trazer à tona como denúncia, mas também como base para a transformação, para a ação transformadora do casa-escola-mundo-corpo-língua para a criança. O desejo de mudança não está apenas na palavra, está na ação, no potencial dessa ação no que entendemos por território. Por isso devemos trabalhar a leitura afetual e lúdica neste cenário. E o que vai ficando claro, é que para exercer, de fato, este potencial de desejo de ação na ação, nós precisamos buscar este pertencimento, o território de pertencimento. Para Felix Guattari e Suely Rolnik, em *Micropolítica: Cartografias do Desejo* (1986), os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. (...) Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Ao trabalhar com este conceito de território, problematizo as ambiências destinadas às crianças na escola e na comunidade onde elas

vivem. Com quem vivem, como participam da vida comunitária. Muitas vezes ouço profissionais da educação dizendo que é preciso criar “um ambiente lúdico” para educação das crianças - como se este ambiente lúdico fosse dar conta das recriações e desejos das crianças, como se as crianças fizessem parte de um grande “lego escolar”, onde vou distribuindo as peças conforme as necessidades e as expectativas – não das crianças, mas dos adultos, dos profissionais da escola, dos dirigentes. São ambiente “dados”, “pré-fabricados”, fechados em si mesmos e que, por isso, deixam de se transformar, de serem transformados cotidianamente em outros territórios de possibilidades, dos devires.

E quando falam em rotina esquecem que nela está contida as imprevisibilidades, as fraturas do território, as inquietações, os movimentos que redirecionam as práticas. Quando uma menina pequena diz, na escola, gostar de jogar futebol, é imediatamente reconduzida a exercer um dos lugares no papel binário de gênero que diz quem é o homem e quem é a mulher, e diz que jogar futebol é para os homens, portanto, para os meninos, então ela não pode jogar. É no pré-escolar e na primeira infância que vão se moldando estes lugares fixos e binários. Se um menino quer brincar com bonecas, as professoras imediatamente interferem e dizem que “aquilo não é para meninos”. As brincadeiras, as cores, os materiais todos são condicionados por escolhas de gêneros. Sempre observo como essas representações são colocadas, expressas como uma condição e como direcionamento. Cores quentes para meninas, cores frias para os meninos. Brinquedos comprados e que não dialogam entre si, livros infantis - selecionados por temáticas previamente escolhidas para “formar moralmente as crianças”. As escolas se tornam assim grandes depositários. Depositários até coloridos, mas que seguem privilegiando o tradicional, deixando a complexidade de fora.

Helena Singer (2015) quando fala em territórios educativos, fortalece a relação multidimensional que se dá nas relações possíveis entre os vários campos de atuação para a formação integrada, sensível, transformadora do ser criança, do ser humano com o mundo. A ideia de bairro-escola contém todos os elementos culturais, regionais, linguísticos, sociais, históricos, artísticos que estão na própria constituição do território.

Carlos Drummond de Andrade escreveu um belíssimo poema que diz: “que triste são as coisas consideradas sem ênfase”. Parafraseando

Drummond digo: “que **tristes** são as pessoas consideradas **sem ênfase**”, mas ainda mais triste “são as **crianças** consideradas **sem ênfase**”.

Numa das escolas que a autora principal do ensaio trabalhou como professora e coordenadora na educação infantil, foi presenciada uma cena lastimável. Um dos alunos gostava muito de maquiagem, de batom, e pintava as bocas das bonecas, das meninas e dos meninos e todos brincavam com isso sem qualquer problema. Num determinado dia um desses batons que ele levava para escola foi confiscado por uma professora que o humilhou na frente de todos sem o menor constrangimento ou remorso. Era uma criança de seis anos que estava sendo despedaçada em palavras, insultos e ironias por um adulto, um adulto que ele confiava, a sua professora.

Partimos assim deste relato de experiência que faz parte de tantos outros relatos, que caem no campo da invisibilidade das práticas cotidianas, para falar daquilo que não está nos documentos oficiais, não faz parte de um regimento ou norma ou de qualquer outro fundamento que atravesse a escola para lhe causar sentido. Lembrando que cada escola é um tecido social vivo, único, heterogêneo, repleto de saberes e experiências.

Dizendo isto pergunto: quem é essa criança brasileira? Ou sabemos de quais crianças estamos falando quando falamos de educação infantil no Brasil? Num país de tamanhas diversidades históricas, sociais, culturais e de gêneros, podemos nos posicionar como pesquisadores distanciados das dinâmicas que envolvem as políticas públicas voltadas para o campo da Educação Básica, e neste caso, para o campo ainda frágil de constituição de uma educação infantil efetiva e afetiva para todos?

A História da Educação Infantil é marcada pela luta por direitos, pelos direitos civis, sociais, pelos direitos culturais tantas vezes negado e marcado pelo lugar da invisibilidade e da exclusão. Partindo deste pressuposto não se pode pensar em Educação Infantil sem o olhar crítico para a história da educação e para a história da formação dos professores de educação infantil no Brasil.

Autores como Áries (1987), De Mause (1988), Varela e Alvarez-Urõa (1991), Casas e Codina (1998), Garcia e Carranza (1990, 1992, 1999), Priore (1999), Heywood (2004), Sanchez (2004), Freitas (2004) ajudaram a mudar o conceito de infância nas esferas sociais, econômicas, históricas, culturais e pedagógicas, pluralizando e ampliando todos esses contextos de significados ao longo do que entendemos como

história da infância. Por isso mesmo não podemos mais pensar o que é hoje a infância a partir de um único construto da realidade, pois, na atualidade, este conceito faz parte de uma ampla fundamentação teórica e empírica, de um consenso e de uma responsabilidade social.

A concepção de infância guarda sempre coerência com a sociedade vigente. Os princípios das organizações religiosas e militares presentes no período do século XIII dão origem às crianças das Cruzadas. Os princípios de organização educativa e científica do século XVII e do século XVIII dão origem à criança na/da escola. Os princípios de organização familiar dão origem ao filho da família nuclear que vive sob os cuidados dos pais. O fortalecimento do Estado da origem aos filhos do Estado, crianças que desde muito pequenas passam também para a tutela e proteção do Estado. Esta mesma situação se observa na constituição das instituições que se encarregam da educação e proteção das crianças: desde as primeiras instituições religiosas, escolas-leigas até chegarmos na instituição escola.

Segundo Sanches (2004), a ideia de creche surge na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, a creche propunha-se guardar crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias, a instituição creche nasce de uma necessidade atrelada ao nascente capitalismo e urbanização. No Brasil, a creche surge no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Nesse período ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais.

Partindo dessa premissa as primeiras escolas de educação infantil no Brasil tinham tão somente o caráter assistencialista. E esse cenário só vai mudar efetivamente a partir da década de 80, século XX, o que em termos de tempo histórico é muito recente. Obviamente isto não se deu da noite para o dia, foi preciso sim que movimentos sociais articulados entrassem numa “boa briga” como diz Paulo Freire, e desde do início dos anos 70, comesçassem uma luta árdua por uma educação incluyente que levasse em conta a criança como sujeito social, como sujeito de cultura, como sujeito de direitos. E isso se deve muito ao movimento feminista, às mulheres que se engajaram por melhores condições de escolaridade para seus filhos pequenos. Concomitantemente foi o momento de expansão das pesquisas voltadas para as áreas específicas

da educação infantil, como a psicologia, a didática, a sociolinguística, as políticas públicas e outras áreas de interesse. Pesquisadores com Sônia Kleiman, Magda Becker Soares, Regina Leite Garcia, Solange Jobim e Souza, Ana Goulart, Gisela Wasjkop, Kishimoto entre outros começam a traçar novos campos de pesquisa para e com a Educação Infantil, em diversas áreas de conhecimento e interesses.

A ampliação dos campos de pesquisa com a Educação Infantil passa então a transformar pela ação-reflexão-ação (SCHON) a formação do professor de Educação Infantil. Antes desses adventos o profissional de educação infantil era visto pela perspectiva da informalidade e da menos valia. Bastava gostar de criança e “ser mulher”. Um pensamento centralizador difundido até o período da ditadura militar.

O fato de termos avançado tanto em outros tantos campos de pesquisa nos mostra também uma fragilidade, uma lacuna, um vazio que precisamos identificar, e pensar sobre o porquê da dificuldade da expansão de pesquisas quanto à diversidade de gêneros na educação infantil. E por onde esta pesquisa tem entrado nas universidades e escolas. Uma pista que seguimos é que a problematização da questão da diversidade de gêneros vem sendo trabalhada principalmente através da literatura infantil, embora esta literatura ainda se apresente frágil - tanto na abordagem do tema quanto na estética literária.

Dentro de um certo modismo mercadológico, o que nos preocupa como especialistas, é que a literatura infantil, sem dúvida é hoje, dentro do cenário literário e editorial, o nicho de maior desenvolvimento, aquele que mais cresceu nas últimas quatro décadas.

O mercado editorial brasileiro está entre os maiores do mundo. O relatório *Global Map of Publishing Makers, da International Publishers Association*, elaborado em 2012, o coloca como o 9º do planeta. E, mesmo tendo perdido fôlego, com um encolhimento de 5,16% em relação ao ano anterior, faturou cerca de R\$ 5,41 bilhões em 2014.

Neste mesmo ano de 2014, o governo federal, através os programas de incentivo à leitura – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola) e PNAIC (Programa Nacional peça Alfabetização na Idade Certa) – investiu, de acordo com os dados publicados no site do SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros), o total de R\$ 1.176.517.074,40, para adquirir 155.391.933 exemplares dos títulos selecionados. A maioria expressiva desses livros selecionados é literatura infantil. E que literatura infantil é

esta que chega a escola? A maior parte foi escrita por autores renomados na área, profissionais que estão neste mercado há muito tempo. E estes números não nos deixam esquecer que estamos falando de um “mercado” editorial.

Recuando um pouco, vale lembrar que em 1968 foi criada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Este acontecimento inaugura uma nova fase na história da literatura infantil nacional, porque é quando se iniciam as expressivas campanhas de incentivo à leitura das crianças, em casa e nas escolas. Houve um crescimento vertiginoso desse mercado. Grande parte dos autores consagrados começou a produzir nas décadas de 70 e 80, quando os livros infantis passaram a ser amplamente divulgados em feiras literárias, eventos, etc. Na esfera acadêmica, surgem as disciplinas e os cursos de especialização, nos cursos de Letras e Pedagogia, voltados, especificamente, para o estudo e a pesquisa da literatura infantil.

As escolhas dos livros infantis para as escolas nunca são neutras; cada escolha presentifica uma ação consciente. E como nenhuma escolha em educação é neutra e nosso trabalho é justamente fazer das escolhas que não foram feitas por nós, educadores, novos encaminhamentos conscientes. O ato de ler isolado não cria em si mesmo o fenômeno da consciência e da criticidade. Nem tudo que se lê cria a consciência de cidadania, de pertencimento. Uma visão que se mantém até hoje, como pode ser depreendido do slogan “Quanto mais você lê, melhor você fica”, utilizado em campanha de incentivo à leitura patrocinada pela TV Globo e pela Fundação Roberto Marinho no ano de 2015. Essas representações sociais criaram (e criam) a noção de que basta ler muito, qualquer coisa, ler por ler. Tirou-se do verbo a sua polivalência, as suas alternâncias, os valores, todas as nuances que tornam o ato de ler um ato de complexidades. O que as crianças estão lendo? Quem escolhe o que elas “deverão” ler? Qual a qualidade literária desses livros? Ou não se precisa de qualidade literária para livros infantis porque é “fácil” escrever para crianças?

É evidente que não é fácil escrever para crianças. Assim como não é fácil publicar livros que toquem em temas que problematizem as questões ligadas à heterogeneidade na constituição da família, ao feminismo, aos preconceitos, à diversidade étnica, à diversidade religiosa, e, principalmente, o grande temor dos profissionais da educação infantil: a diversidade de gêneros.

Mesmo com a pujança do mercado, a literatura infantil voltada às questões de gênero não encontra espaço nas grandes editoras. Um livro pioneiro como *A Princesa e a Costureira*, que usa o estilo dos contos de fada para narrar o amor entre duas jovens, não teve acolhida nos selos mais renomados (e mais bem distribuídos). Foi escrito em 2009, mas só em 2015 foi lançado pela *Metanoia Editora*, focada no público LGBT. Como a autora, Janaína Leslão, tinha apenas o texto, foi necessário apelar a doações a fim de que as ilustrações fossem pagas. Para isso adotou-se o sistema de *crowdfunding* ou financiamento coletivo. O *crowdfunding* é uma forma de arrecadação de fundos via internet para causas, produtos ou iniciativas dos mais diversos fins – normalmente, quem busca a verba inscreve-se em portais específicos e tem um prazo definido para conseguir o montante. Isso cria uma sensação de urgência naqueles que se dispõem a doar para a causa ou iniciativa de preferência. No caso de *A Princesa e a Costureira*, o prazo era de 35 dias, mas o total necessário foi atingido em apenas seis.

A existência e o crescimento do *crowdfunding* evidencia que o mercado editorial faz a sua seleção a partir do que ele considera o público alvo para a literatura infantil, mas nem sempre este público alvo será a criança, “a criança selvagem”. É um mercado editorial que foca na quantidade e não especificamente na qualidade literária ou ainda na qualidade da problematização, ou seja, não se leva em conta a formação de sujeitos críticos através da literatura. Esta é uma ilusão de simulacro. Porque vendem livros “para crianças” são bons para as crianças?

Contar a história de amor entre duas princesas é para muitos pais e profissionais da educação um incentivo àquilo que eles tanto temem, que é lidar com a sexualidade de suas filhas e filhos, lidar também com sua própria sexualidade. É preciso então negar a existência do lesbianismo, suprimir a literatura infantil que toque em qualquer possibilidade de compreensão e comunicação com os próprios sentimentos e ressentimentos, com as próprias emoções, com o desamparo, o abandono, a perda, a morte, o abuso sexual, o suicídio. Todos esses assuntos são deixados à margem propositalmente, excluídos de qualquer debate, excluídos do diálogo. Preferem o lago silencioso e silenciado dos inocentes e esquecem que a superfície traz nela muito do fundo, do pró-fundo.

No nordeste brasileiro dos anos setenta, onde a autora principal deste ensaio nasceu e foi criança, os pequenos eram levados para os

velórios da família e faziam fila para beijar o finado, a finada quando era pessoa da família. O beijo tocava a superfície gélida da tia-avó e a infância ali se encharcava de sentidos sobre a morte. Quando um dia a autora quis tratar do tema com seus alunos, crianças pequenas de uma escola particular, foi advertida para não “criar traumas desnecessários nas crianças” e incentivada “a falar sobre o lúdico” como se no lúdico não coubesse a morte de tudo o que um dia viveu.

Do lugar da negação nascem as regiões intocáveis. Mesmo que a família tradicional esteja desmantelada, não tocaremos no assunto. Mesmo que o nosso desejo e nosso afeto apontem direções consideradas não convencionais para alguns ou muitos, não tocaremos no assunto. Sobre o que falaremos então? A infância não é e nem nunca será uma região intocável. Ela é trespassada por tudo que há de real e simbólico, pelo imagético, pelo bem e pelo mal, pela violência cotidiana, pelo trabalho infantil, pelas chacinas de outras crianças em portas de igrejas. De quais crianças esconderemos o que consideramos maldade?

A leitura da literatura não tem regiões intocáveis. A leitura da literatura infantil também não deveria ter. No livro *Que é Literatura?* (1999, p.42), Sartre diz:

A leitura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores. Somente essa pessoa se entregará com generosidade; a liberdade a atravessa de lado a lado e vem transformar as massas mais obscuras da sua sensibilidade.

Entre os tantos livros na vida e na escola estão os livros de literatura infantil. Para quem são escritos esses livros? E por quais veias, vieses e vias, versas e transversas, são escritos? Talvez porque sejam seus autores seres “desvendantes”, como quis Sartre, ao defender a ideia de uma realidade humana também desvendante, na qual o homem é o meio pelo qual as coisas se manifestam. O texto literário, nos aproximando das ideias de Sartre (1999), seria talvez essa manifestação humana desvendante, feita de palavras. Carecemos desta porção de qualidade literária na literatura infantil, carecemos dessa manifestação humana sensível e desvendante.

Sob a ótica de Ezra Pound, a literatura é “(...) linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada

de significado até o máximo grau possível. [...]. Enfim, literatura é novidade que **permanece** novidade” (POUND, 1977, p. 32-33, grifo nosso). Isto nos leva a pensar sobre o quanto a leitura literária é a vida com todos os seus sentidos. Por isso Paulo Freire (2003) nos diz que saber ler ameaça pelo potencial transformador, capaz de provocar rupturas no estabelecido. Mas, para isso, não podemos entrar numa leitura superficial, aparente. Para provocar rupturas, questionamentos, decisões e soluções é preciso que se faça a “leitura de mundo”, uma leitura que vai além das (im)possibilidades, que traz para a sala de aula multiplicidades de vozes representadas pela diversidade multifacetada que se revela por meio de marcas temporais, territoriais, socioculturais.

Sem excluir o que for “pago” e dito como “eficiente” nos materiais infantis, incluindo aí o livro, pensamos que é realmente na interação com os outros que se desenvolve uma aprendizagem fundante com a comunidade, seja através da estrutura da linguagem, da música, da arte, dos jogos e brincadeiras e de toda uma história coletiva, que também é essencial para o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças. É através da compreensão de todos esses elementos culturais que começamos a apreciar o sentido complexo do desenvolvimento da criança – no seu crescimento emocional, social, físico, enfim no seu crescimento humanístico que pode lhes ensinar e nos ensinar, educadores, sobre as nossas tantas potencialidades.

Na educação infantil e nas séries iniciais as crianças estarão vivendo um processo contínuo de criação e recriação com a próprias linguagens, com o corpo, com a sexualidade, com a relação de descoberta e interação com os objetos. E esse processo tem como premissa o potencial criativo de quem vê o mundo, lê o mundo e o imagina reinventando a si mesmo o tempo inteiro. É de fundamental importância que o “brincar” faça parte desse processo, não apenas como apêndice para algum conteúdo lúdico dos livros infantis, mas como parte fundamental da aprendizagem da criança através da imaginação e da sensibilidade. Por isso não podemos apartar a criança de suas emoções diante do mundo e diante das histórias, das palavras contidas nos livros infantis.

Nesse propósito somos tomados de questionamentos que nos levam a conviver com o inesperado, entendendo a diversidade de lógicas das crianças, compreendendo-as numa relação potencializadora de dizer e ouvir afetivamente, mesmo o que não foi dito ou até mesmo ouvido, a

partir de outras lógicas, a sua própria voz, recuperando outras vozes, de maneira inovadora, crítica e até cautelosa – pode ser, mas sempre audaciosa. Esse movimento é que nos dá ímpeto para a busca constante de uma leitura inaugural de nós mesmos.

Falar, ouvir, ler com as crianças está no nosso horizonte permanente de possibilidades. Trabalhar com a diversidade de gêneros através da literatura infantil também está. Se há mecanismos de impedimento, de censura, silenciamento, caberá a todos nós que trabalhamos com a infância, em qualquer que seja o contexto educacional, encontrar formas de comunicar, formas de lutar contra o estabelecido que nos fere, formas de potencializar nossas ações e reações diante da opressão, do medo e da violência nas relações que nos subalternam e que subalternam os nossos desejos.

Há crianças esperando livros infantis nos quais elas se reconheçam. Há livros infantis esperando a escrita de autores que superem o imobilismo do mercado editorial e escrevam histórias sobre a diversidade, nas quais eles e as crianças se reconheçam. Há um vazio a ser preenchido por nossas mãos, nossos olhos, nossos pés, nossos corpos, nossos sentidos, nossos sonhos, nossa resistência em não desistir de uma infância com corpo, um corpo de linguagens, um corpo que é território sensível, vivo e liberto.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CASAS, F.; CODINA, N. Infancia, adolescencia y ocio: una experiencia comunitaria afrontando la exclusión social. In: GONZÁLES; A. M. (Coord.), **Psicología comunitaria: fundamentos y aplicaciones**. Madrid: Sínteses, 1998.

DELCOLLI, C. **Para rebater estatuto da família, campanha muda significado de ‘família’ no dicionário Houaiss**. Publicado em 09 maio 2016. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2016/05/09/dicionario-houaiss-palavr_n_9873224.html?ncid=fcbklnkbrhpmg00000004>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DEMAUSE, L. **The history of childhood**. New York: Psychohistory Press, 1988.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DIOS, O. **Monstruo Rosa**. Madrid: Apila Ediciones, 2013.

FINK, N. & SÁA, P. **Frida Kahlo**. Florianópolis: Sur, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. C. Por uma sociologia histórica da infância no Brasil. In. FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A história da infância no pensamento social brasileiro. In. FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA MÉNDEZ, E. & CARRANZA, E. **Infancia, adolescencia y control social en América Latina**. Buenos Aires: Depalma, 1990.

_____. Del revés al derecho. **La condición jurídica de la infancia en América Latina**. Buenos Aires: Galerna, 1992.

_____. **Derecho de la infancia y adolescencia en América Latina**. De la situación irregular a la protección integral. 2ª ed. Ibagué: Forum Pacis, 1999.

GUATTARI, E.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KHEL, M. R. **Em defesa da família tentacular**, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/patricia/Desktop/slidept.com_em-defesa-da-familia-tentacular.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LESLÃO, J. & CARAMÉZ, J. **A princesa e a costureira**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

POUND, E. **ABC da Literatura**. Trad. de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

PRIORE, M. D. **Histórias da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, A. C. Livros, leituras, escrituras... BOCHCO, E. E.; GRAZIOLI, F. T.; DURLI, Z. ***Um dedo de prosa, outro de poesia: conversas com quem gosta da palavra***. Erechim: Habilis, 2011.

SANCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARTRE, J. **Que é literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1999.

SINGER, H. (Org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola**. São Paulo: Moderna, 2015.

VARELA, J. & ALVAREZ-URÕA, F. ***Arqueologia de la escuela***. Madrid: La Piqueta, 1991.