

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Vita Ichilevici

LITERATURA INFANTIL E O *POLITICAMENTE CORRETO*:
dimensões éticas, estéticas e mercadológicas

São Paulo
2019

VITA ICHILEVICI

**LITERATURA INFANTIL E O *POLITICAMENTE CORRETO*:
dimensões éticas, estéticas e mercadológicas**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Il Ichilevici, Vita
Literatura infantil e o politicamente correto
/ Vita Ichilevici; orientadora Neide Luzia de
Rezende. -- São Paulo, 2019.
207 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. literatura infantil. 2. politicamente
correto. 3. literatura na escola. 4. mediação de
leitura. 5. mercado editorial. I. Rezende, Neide
Luzia de, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vita Ichilevici

LITERATURA INFANTIL E O *POLITICAMENTE CORRETO*: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

APROVADA EM:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Neide Luzia de Rezende
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Edmir Perrotti
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Ana Crelia Penha Dias
Faculdade de Letras
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, que lá pelos idos de 2014 me fez redescobrir a literatura infantil – antiga paixão – e, desde então, tem me orientado e acompanhado, indicando os caminhos dos livros e da pesquisa.

Aos colegas do Grupo Linguagens na Educação, pelos encontros, conversas, sugestões, críticas e aprendizados. Em especial às minhas interlocutoras *temáticas* – Celeste, sobre literatura na educação; Renata, sobre pautas feministas; Marina, sobre livros infantis.

À Gláucia, por todos os caminhos – e momentos – compartilhados desde a Graduação.

À Rosângela, por me abrir as portas da Escola Estadual Alfredo Paulino, e me fazer acreditar na possibilidade – e realidade – de um ensino público de qualidade.

À Patrícia, pelas conversas sobre psicologia e leituras.

À Ivete, pelo pedacinho de paraíso em Minas Gerais, onde li e escrevi partes importantes deste trabalho.

A meus pais e avós, que me conduziram pelos primeiros labirintos literários.

A meus filhos, por estarem a meu lado, ainda que muitas vezes *geograficamente* distantes, pelo incentivo e interesse, por compreender as longas horas de ausência, ainda que no quarto ao lado. Entre tantas coisas impossíveis de nomear, minha gratidão ao Martin, pelo acesso à biblioteca da *University of Alberta*, que tanto ajudou em minha pesquisa. Ao Alan, *engenheiro com coração de humanas*, que sempre questiona minhas certezas. À Lara, que me faz rever, todos os dias, tantos conceitos sobre ser mãe de meninos e meninas. À Cacau e Raquel, por terem se juntado à nossa família.

Ao Gustavo, por tudo. Principalmente, e sempre, pelo apoio, paciência e nossos tantos anos juntos.

A infância é o tempo de acreditar em bonecas. (...). Mas são muito mais necessários na maturidade os carteiros capazes de receber cartas que só um louco é capaz de escrever. (...). Seu último inverno. Franz Kafka disse a Dora já perto do Natal: – Brígida [a boneca de Elsi] está no Polo Norte. – Como você sabe? – perguntou ela. – Porque me escreveu uma carta desejando-nos um feliz 1924 – respondeu ele. – Disse que este ano a neve vai ser verde e as nuvens muito vermelhas.

JORDI SIERRA i FABRA

Na ciência, como na vida, só se acha o que se procura.

E. E. EVANS-PRITCHARD

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

ROSA LUXEMBURGO

Resumo

ICHILEVICI, Vita. **Literatura infantil e o *politicamente correto*: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta dissertação apresenta os resultados de pesquisa que buscou analisar as implicações do fenômeno *politicamente correto* na produção atual de livros infantis no Brasil, avaliado em suas dimensões ética, estética e mercadológica. Tendo sido realizada na Faculdade de Educação e, sendo a escola a principal via de aproximação da criança brasileira com a leitura, tem como eixo orientador a interação entre literatura e educação. Tomando a leitura como prática social que contribui para a constituição da subjetividade da criança, e considerando o uso histórico da literatura infantil como ferramenta pedagógica de transmissão de valores e normas sociais, discutem-se: (i) conceito social de infância, seus aspectos particulares na contemporaneidade, formação moral e educação para valores (ARIÈS, 1978; PIAGET, 2003, 1994); (ii) literatura infantil e as transformações por que passa a partir dos anos 1970 (HUNT, 1992, 2006, 2010; NODELMAN, 2008; NIKOLAJEVA, 2005, 1996, 2010; PERROTTI, 1986, 1990); (iii) usos ideológicos da linguagem, funcionamento do campo literário e cultura de massas (BOSI, 1996, 1977; ORWELL, 1946, 2009; BOURDIEU, 2006, 2003, 2004; ARENDT, 2016, 2013); (iv) percurso histórico e manifestações do fenômeno *politicamente correto* (HUGHES, 2010, WILSON 1995). Tendo como base esta conceituação teórica, são analisados livros de literatura infantil publicados no Brasil em anos recentes, com foco em questões de gênero e representação de personagens femininas em contos de fadas (COLOMER 1994, 2009; ZIPES, 1993, 2006, 2012; TATAR 2015, 1999, 1987; HAASE, 2004), buscando avaliar o impacto das exigências do *politicamente correto* no mercado editorial brasileiro e os efeitos da mediação de leitura na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A partir da distinção entre livros *politicamente corretos* e *politicamente comprometidos*, que tratam de temas sociais sem abrir mão da qualidade literária, defende-se a necessidade de conjugar ética e estética na literatura infantil contemporânea.

Palavras-chave: literatura infantil, politicamente correto, literatura na escola, mediação de leitura, mercado editorial.

Abstract

ICHILEVICI, Vita. **Children's literature and political correctness: ethical, aesthetic and market dimensions**. Master's Thesis. Institute of Education - University of São Paulo, São Paulo, 2019.

This dissertation is the result of a research conducted to investigate the implications of the political correctness on the current production of children's books in Brazil, considered in its ethical, aesthetic and market dimensions. Considering that this study was developed at the Institute of Education and that Brazilian children's access to books and reading takes place mostly at school, the study focuses mainly on the relationship between children's literature and education. Seeing reading as a social practice that plays an important role in the construction of child's subjectivity, and children's literature as historically used to teach values and social behavior, we discuss: (i) childhood as social construction, characteristics of contemporary childhood, moral development and civic education (ARIÈS, 1978; PIAGET, 2003, 1994); (ii) children's literature and its deep changes since the 1970s (HUNT, 1992, 2006, 2010; NODELMAN, 2008; NIKOLAJEVA, 2005, 1996, 2010; PERROTTI, 1986, 1990); (iii) ideological language, literary field, mass culture (BOSI, 1996, 1977; ORWELL, 1946, 2009; BOURDIEU, 2006, 2003, 2004; ARENDT, 2016, 2013); (iv) historical origins, development and current agendas of political correctness (HUGHES, 2010, WILSON 1995). In the final chapter, we analyze children's books published in Brazil in recent years, with focus on gender issues and representation of female characters in fairy tales (COLOMER 1994, 2009; ZIPES, 1993, 2006, 2012; TATAR 2015, 1999, 1987; HAASE, 2004), effects of reading mediation in preschool and elementary school and the impact of politically correct demands on the Brazilian publishing market. From the standpoint of the difference between politically correct and politically committed books, that deal with social issues without giving up literary quality, we defend the need of combining political ethos and aesthetics in contemporary children's literature.

Keywords: children's literature, political correctness, literature at school, reading mediation, publishing market.

Sumário

INTRODUÇÃO

A(s) escolha(s) – o tema, o mapa, o método	13
O recorte – aproximando o olhar	18
O mapa - retrato do explorador.....	21
Memorial - de livros (e de vida)	22

Capítulo 1 – CRIANÇA

1.1. Infância	25
Infância como conceito social	26
Infância na contemporaneidade	28
Criança-adulto, mídias eletrônicas, consumo	29
1.2. Educação para valores	32
A formação do juízo moral.....	33
Piaget e Kohlberg.....	34
Vigotsky.....	37
Valores e Escola.....	38
Educação moral no espaço escolar	39
Não é de hoje - entre o passado e o futuro.....	41

Capítulo 2 – LIVRO

2.1. Literatura(s).....	43
2.2. Literatura Infantil.....	48
Primeiras aproximações	48
Uma nova LIJ - anos 1970 e seguintes.....	52
Grandes transformações também na LIJ brasileira	56

2.3. LIJ na escola	66
Da religião à moral e cívica à educação para a cidadania	66

Capítulo 3 - SOBRE IDEOLOGIA E LINGUAGEM

3.1. Narrativa(s) e resistência(s)

As diferentes faces da verdade. E da censura.....	73
O campo literário – forças e disputas	76
3.2. O fenômeno PC.....	80
PC – linha do tempo	85
Código linguístico sem vencedor evidente.....	89

Capítulo 4 - LITERATURA INFANTIL *POLITICAMENTE CORRETA*

4.1. Censura, Proibição, PC – não é tudo a mesma coisa.....	94
4.2. Os diferentes PCs.....	98
<i>Politicamente correto</i> prescritivo x <i>politicamente correto</i> literário	98
Temas amordaçados	105
Uma frase condena um livro?.....	105
Uma história, diferentes leituras.....	108
4.3. Mediação – leituras, interferências, possibilidades	121
Trio - triângulo – triálogo	125
Um contra todos	128
Proteção x censura.....	130
Princesa empoderada?	133
(Des)Equilíbrios	137
Formação de mediadores.....	138
4.4. Fadas, feministas, fadas feministas.....	142
Isto é um foguete, não uma cadeira	145
Fadas e mulherzinhas sob fogo cruzado	151

4.5. Princesas da vida real.....	156
Garotas Rebeldes	157
Incríveis. Para todas e todos.	168
Com a palavra, a autora	172

CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	191
-------------------------	------------

ANEXOS

Anexo A.....	208
Anexo B.....	213
Anexo C.....	214
Anexo D.....	215
Anexo E.....	216
Anexo F.....	217

INTRODUÇÃO

A(s) escolha(s) – o tema, o mapa, o método

*Cada história nos diz / algo sobre quem a contou / (...) / toda escolha diz quem eu sou*¹

Determinar o lugar das diferentes tendências num espaço imaginário situando-as umas em relação às outras, é um exercício útil, mas que exige enormes precauções. Primeiro, é preciso ter em conta de que se trata de um mapa, entre muitos outros que poderiam ter sido elaborados para representar o mesmo território. Com isto, quero sublinhar os aspectos subjetivos e ideológicos que sustentam qualquer esforço de cartografia social. Em seguida, é preciso admitir que a seleção dos autores implica escolhas arbitrárias, ligadas aos meus próprios conhecimentos (e desconhecimentos). (...) [o resultado é] marcado por decisões racionais, mas também por acasos, encontros, acontecimentos, situações imprevisíveis ... (NÓVOA, 2009, p.36, grifo meu).

Uma das primeiras lições aprendidas por Alice em sua aventura no País das Maravilhas está na resposta que recebe do Gato ao lhe perguntar sobre o caminho a seguir: "Isso depende muito de para onde você pretende ir" (CARROLL, 2015. p.74).

Na definição do tema² de um trabalho acadêmico, Umberto Eco (2007) alerta que uma tese pode ser: (i) de compilação ou de investigação; (ii) monográfica ou panorâmica; (iii) histórica ou teórica; e, por fim, (iv) sobre tema antigo ou contemporâneo. E avisa: uma pesquisa de investigação, panorâmica, teórica e de temática contemporânea é sempre a opção mais perigosa. Já Lawn (2014) adverte que a complexidade de um objeto de pesquisa pode tornar, pela dificuldade de encontrar fontes e manter consistência na narrativa, o tema inconveniente. Isso porque "não permanecerá dentro de suas fronteiras e não pode ser forçado a tal sem que isso danifique sua integridade" (p.130).

Literatura infantil (LIJ), não há dúvida, pertence à categoria de temas perigosos e inconvenientes, uma vez que é

uma criatura amorfa e ambígua; sua relação com seu público é difícil; sua relação com o restante da literatura é problemática. Seus especialistas são exigidos a abordar questões fundamentais de classificação e avaliação, abranger um campo gigantesco e um grande número de disciplinas 'adjacentes', bem como dirigir-se a

¹ Letra e música de Lulu Santos, 2003, do álbum Bugalu.

² "É claro que não existem regras precisas: um bom investigador pode conduzir uma análise histórica ou estilística sobre um autor contemporâneo com a mesma profundidade e precisão filológica com que trabalha sobre um antigo. (...). Deste modo o único conselho que verdadeiramente poderei dar é o seguinte: *trabalhai sobre um contemporâneo como se fosse um antigo e sobre um antigo como se fosse um contemporâneo*" (ECO, 2007, p.42).

um público predominantemente leigo (HUNT³, 2006, p.1).

Politicamente correto (PC), por sua vez, é um conceito ainda mais amorfo e ambíguo, campo de disputas e, muito mais do que debates, embates. Assim que se estabeleceu como uma das metades de meu tema, todas as referências – acadêmicas, dos noticiários, políticas, culturais, literárias, até mesmo de carnaval⁴ – pareciam apontar para ele, fazendo com que assumisse caráter cada vez mais multifacetado.

Se é difícil estabelecer fronteiras claramente definidas para literatura infantil, a própria definição de politicamente correto é escorregadia e instável. Tangencia posicionamentos que, de um lado, defendem medidas de restrição linguística para que todos possam ter voz, de outro, condenam, em nome da liberdade de expressão, o uso da linguagem politicamente correta. Por ter clareza dessa particularidade, busquei adotar sempre uma abordagem rigorosa, para além da superficialidade⁵ e do jargão que dominam quase tudo que, mais do que polifonia, é cacofonia no debate sobre o politicamente correto.

Ao longo da pesquisa procurei não perder de vista o alerta que faz Lahire (1997) sobre a necessidade de prestar atenção a pistas – à primeira vista, confusas ou inúteis – que mostram o inesperado; a elos – a princípio, invisíveis – que ligam tudo a tudo. De lembrar que a qualidade principal do pesquisador⁶ talvez não seja a capacidade de produzir uma interpretação final, mas a de ser um "artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção" (p.16).

O tema, já de início, insistia em transbordar das fronteiras que eu tentava lhe impor. Os quatro termos que o nomeiam – literatura, infantil, politicamente, correto – ligavam-se de diferentes modos, exigindo definições próprias. As múltiplas peças de meu quebra-cabeça particular nunca

³ Todas as traduções de obras e artigos utilizados para a elaboração desta dissertação são de minha autora.

⁴ Como exemplo podemos citar a reportagem do *Estado de São Paulo* (15.fev.2017), que informa que "versos sobre a mulher que não tinha a menor vaidade, os olhos verdes da mulata que aparece em *Tropicália*, de Caetano Veloso, também chegaram a ser hostilizados. Ao Estado, Caetano diz: "Sou mulato e adoro a palavra mulato: é como o país é chamado em Aquarela do Brasil, que é nosso hino não oficial."

⁵ "Ora, o risco da superficialidade apresenta-se em especial às teses de caráter político, por duas razões: a) porque numa tese histórica ou filológica existem métodos tradicionais de investigação a que o investigador não se pode subtrair, enquanto para trabalhos sobre fenômenos sociais em evolução muitas vezes o método tem de ser inventado (...); b) porque muita metodologia da investigação social (...) [tende] por vezes a não fazer investigação alguma, transformando a tese numa sequência de panfletos" (ECO, 2007, p.59).

⁶ Lahire refere-se a pesquisas na área de sociologia, ainda assim, é importante em minha pesquisa o "distanciamento em relação a realidades de interdependência, que, normalmente, provocam sobretudo atitudes de engajamento" (p.14).

estiveram isoladas, agrupando-se em diferentes desenhos, interferindo continuamente na imagem que vinha se formando. Na travessia, ideias que pareciam promissoras foram abandonadas. Ao longo do caminho, foi preciso considerar campos de estudos além dos inicialmente identificados – à literatura infantil, infância e psicologia (na chave da formação moral), somaram-se educação para valores, linguagem ideológica, cultura de massas, mediação.

Considerando o que dizem os autores citados – aí incluído o Gato de Alice – a definição de meu tema foi uma decisão arriscada. Procurei caminhos árduos, que levaram à necessidade, vez e outra, de determinar a direção a seguir, muitas vezes através de trilhas encobertas, sem setas de indicação. Muitos foram os pontos cegos de meu objeto, que, justamente por serem cegos, insistiam em escapar. É como diz Nóvoa (2009) – lidamos, o tempo todo, com conhecimentos e desconhecimentos.

Não deixa de ter um gosto amargo o fato de que, no momento em que finalizo esse percurso de mais de três anos, o mundo – e, em particular, o Brasil – vivenciem uma gigantesca onda conservadora, que exige atenção redobrada a iniciativas censórias que rondam a cultura, a educação, as ainda recentes conquistas sociais, e também a LIJ⁷. Um trabalho acadêmico, porém, não é regido por contingências temporais, ainda que a escolha de temas seja sensível a elas.

Como, de alguma forma, PC e censura estão, não igualados, mas imbricados nas encruzilhadas textuais da LIJ, vamos a uma demarcação inicial do terreno.

Literatura infantil não é tema frequente de pesquisas acadêmicas, especialmente na área de Educação, fato que, por si só – considerada a relação próxima entre leitura e escola – merece atenção. A busca no *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES⁸ traz os seguintes resultados para os 463.575 trabalhos elaborados entre 2010 e 2018: 11,5% das dissertações e teses produzidas no período observado são das áreas de Educação e Letras, sendo que em Educação, 220 (menos de 1%) têm *literatura infantil* como uma das palavras-chave. Esses dados, ainda que com uma possível imprecisão decorrente de buscas apenas a partir de palavras-chave, evidenciam a carência de

⁷ Adoto, ao longo do texto, LIJ e PC para me referir à literatura infantil e ao *politicamente correto*. Ainda que o acrônimo LIJ signifique *Literatura Infantil e Juvenil*, as definições, fronteiras e nomenclatura são imprecisas, adotando-se LIJ para toda a produção não identificada com a literatura, na definição bem-humorada de Marisa Lajolo, *adutil*

⁸ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acesso em 29 de novembro de 2018. Os dados, atualizados continuamente no *site* da CAPES, referem-se a informações disponíveis na data da consulta.

pesquisas sobre o tema. *Leitura* também não tem representatividade na área de Educação, e *mediação de leitura*, *PC* e *censura* são praticamente inexistentes.

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações				
Palavra Chave	Área Conhecimento ⁹			
	Educação	Letras	Total ¹⁰	Educ/Total
Literatura infantil	220	240	590	37%
Literatura juvenil	4	65	74	5%
Literatura infanto-juvenil	26	103	152	17%
TOTAL LIJ	245	319	813	30%
Leitura	1.090	4.558	22.943	5%
Mediação (de) leitura	35	36	84	42%
Politicamente correto(s)	8	23	62	13%
Censura	28	127	670	0.1%

Ainda que que seja preciso delimitar as fronteiras do que se entende por *literatura infantil*, de que trato no Capítulo 2, fiquemos, como conceituação inicial, com as palavras de Ana Maria Machado (1999):

no termo *literatura infantil*, o adjetivo não limita o sentido do substantivo, como ocorre normalmente na língua, mas, pelo contrário, o amplia, fazendo-o abranger um campo mais vasto. Por exemplo, *literatura brasileira* indica que, de toda a literatura, estamos nos referindo apenas àquela criada por brasileiros, com exclusão das outras – é uma característica que restringe o sentido do substantivo. No caso de literatura infantil, porém, referimo-nos àquela que pode ser lida também por crianças, o que aumenta o campo semântico coberto pelo substantivo *literatura*, que normalmente não inclui a noção de que abarca obras ao alcance de leitores mais jovens. Não tem nada a ver com livros para crianças. Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambiguidade, polissemia, qualidade de texto, aquilo que Roman Jakobson chamou de função poética da linguagem, toda uma outra família de noções e conceitos (p.13).

A categorização empregada por editoras e livrarias, que classificam os livros de acordo com o que entendem ser seu público-alvo, apesar de relevante do ponto de vista de produção e distribuição de livros, nada tem a ver com a literatura entendida para além do simples entretenimento.

⁹ As categorias Educação e Letras (em Área de Avaliação) incluem, respectivamente, Ensino e Linguística / Literatura / Língua Portuguesa.

¹⁰ Inclui trabalhos em todas as áreas e não apenas das áreas de Educação e Letras.

O *politicamente correto*, segunda metade de meu tema, conceito tratado como bandeira ideológica, encarado, ora como vanguarda iluminista, ora como cruzada moralista, é arena de debates passionais, paradoxos indigestos e abordagens, via de regra, maniqueístas. Assim, considerando essa dualidade, dedico especial atenção à objetividade, aprendendo a conviver com paradoxos e cuidando de evitar certezas prévias – *pressupostos que levam a valores*¹¹. Assim, procuro, no âmbito desse trabalho, considerar posições que tanto apoiam quanto condenam o PC.

Os diferentes títulos que fui tateando ao longo da pesquisa, ilustram a busca de uma conclusão definitiva – que agora sei impossível – para um tema abrangente e polêmico, que me *desaprumou* inteiramente¹². O primeiro, adotado no projeto de ingresso na pós-graduação – *Aquele que acredita em rótulos, no mais das vezes se engana – uma reflexão a respeito da formação de leitores e do politicamente correto na literatura infantil* – denotava uma certeza possível apenas aos ignorantes ou ingênuos.

O segundo, usado na qualificação – *Encruzilhadas Textuais – cuidado ou censura – o politicamente correto na literatura infantil* – indicava as dúvidas e paradoxos, que insistiam em se manifestar em meio aos diferentes valores e posições que me lembravam, todo o tempo, de que

um valor existe na medida em que outro é excluído; daí instalar-se um conflito permanente, como consequência imediata da predominância de um valor específico (...). A ciência não pode definir valores como válidos ou não, porém pode definir os meios que permitem a realização ou não de certos valores" (WEBER, 2001, p.xiii/xxxviii).

O título afinal adotado – *Literatura infantil e o politicamente correto: dimensões éticas, estéticas e mercadológicas* – nomeia as três vertentes que se mostraram partes inseparáveis das influências do PC na LIJ.

Foi preciso perceber – e aceitar – a impossibilidade de construir um mapa neutro, tomar consciência da opção de incluir certos autores, deixando outros de lado. Foi preciso, inúmeras vezes, virar a bússola para buscar o Norte, até alcançar a "a satisfação (...) de charadista em

¹¹ Tragtenberg (2001) destaca na obra de Max Weber a ênfase deste à necessidade de conferir objetividade às ciências sociais "através de pressupostos que garantissem certa neutralidade valorativa (...). Como fugir dos pressupostos que levam a valores? Weber recorre a Rickert, para o qual as ciências naturais implicam um conhecimento generalizante e a história um conhecimento individualizado. Isso pressupõe uma 'relação de valor', pois significa determinar o objeto como indivíduo (p.xxi).

¹² Diz Manoel de Barros – "Vejam: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim (...). Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar (...). Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprumei" (2015, p.98).

encontrar, depois de se ter refletido muito, a solução de um problema que parecia insolúvel" (ECO, 2007, p.233).

O recorte – aproximando o olhar

As fronteiras, que originalmente demarcavam meu tema, precisaram, como já disse, ser alargadas e redefinidas. Perguntas iniciais alteradas e, aos poucos, mais claras possibilitaram dar forma a meu objeto de pesquisa.

Determinei os anos 1980 como início do período a analisar, uma vez que é quando o fenômeno do *politicamente correto* começa a se manifestar com mais força nos Estados Unidos e, em seguida, em todo o mundo. Poucos anos antes, a *literatura infantil* passa por profundas transformações, que a aproximam das características que tem hoje. O *locus* da pesquisa é, claro, a LIJ no Brasil nesse período, aí incluídos autores nacionais e traduções.

Um ponto merece atenção – o que hoje entendemos como *politicamente correto* enquadra-se na esfera da influência ideológica na LIJ, exercida também a partir de posições conservadoras, que nada tem a ver com as demandas do PC. Não é raro reivindicações de ambos os lados serem confundidas em discussões sobre o que é, ou não, apropriado na LIJ, confusão que é o primeiro prenúncio da equiparação, no senso comum, do PC à censura. Ao longo da pesquisa recebi inúmeras referências de notícias sobre protestos e exigências que estão muito longe da agenda do PC, algumas das quais discuto no capítulo 4.

Ainda que muitas vezes seja assim percebido, o PC não é fenômeno recente ou particular de nosso tempo. Já nos anos 1990, Marc Soriano¹³ chamava atenção para os problemas que ainda continuamos a debater, e para a importância do que hoje poderia ser classificado como literatura infantil engajada (ou PC):

nunca foi tão urgente a necessidade de alertar e informar, porque a violência, os fundamentalismos, o sexismo são venenos que se insinuam nas consciências nos primeiros três anos de vida (...). Certamente não estou de acordo com a literatura 'comprometida', que na China ou na ex-União Soviética pregava uma espécie de

¹³ Filósofo e psicanalista francês (1918 – 1994), especialista em literatura infantil e popular, especialmente nas obras de Charles Perrault e Júlio Verne.

militância de comando, moralizadora e superficial, mas tampouco defendo uma literatura sem compromisso e irresponsável (1995, p.17-8).

Considerando que esta pesquisa tenha sido desenvolvida na Faculdade de Educação da USP, e que a aproximação da criança com a leitura no Brasil – e na América Latina como um todo – se dá prioritariamente pela via da escola, é apenas natural que a abordagem se dê a partir da interação entre literatura e educação. Mesmo porque a LIJ conserva-se, ao longo de sua existência, ao lado da educação, procurando atender simultaneamente às duas funções atribuídas à literatura na escola: necessidade humana de ficção e transmissão de valores.

Sendo a literatura, sobretudo a infantil, percebida como canal privilegiado de ensinamentos, abundam obras destinadas à transmissão de valores e ideais, que procuram produzir, antes de tudo, um modo particular de ver e compreender o mundo. Resultantes que são da cultura na qual estão inseridas, refletem ideologias mais ou menos conscientes (pelo autor) e explícitas (na obra).

A partir dos anos 1990, quando "a leitura, a formação do espírito crítico dos jovens [passam a estar] no centro das lutas políticas e sociais" (SORIANO¹⁴, 1995), os próprios conceitos de formação, assim como os meios para sua realização, passam a ser questionados e modificados. Assim, o lugar, função e propósito literário de obras destinadas à infância, as mais utilizadas para a formação moral, também precisam ser revistos. As transformações provocadas pela luta por direitos e lugares dignos na sociedade¹⁵ causam forte impacto no modelo de educação, levando, ao mesmo tempo, à exigência de formação de cidadãos críticos e, em certo sentido, a um retrocesso moralizante, que tem se intensificado nos últimos anos. Ambos se fazem notar na produção literária para crianças, em que se inscreve a exigência de obras *politicamente corretas* em termos de linguagem, enredo e interpretações da realidade.

As questões propostas por Soriano (1995) continuam atuais ao se aproximar o final da segunda década do século XXI: se a LIJ sempre sofreu influências ideológicas e religiosas, qual é

¹⁴ A nova publicação, em 1995, de seu *Guide de littérature pour la jeunesse. Courants, problèmes, choix d'auteurs* não é mera reedição da obra de 1975, mas uma revisão que o autor empreendeu ao longo de anos por entender que as questões que propõe demandavam uma nova abordagem, que credita a quatro causas centrais: decisões editoriais, que passam a se basear em estudos de mercado e projeção de lucro; evolução das mentalidades e liberalização de costumes; surgimento de novos temas sociais e ambientais; e avanços de pesquisas em ciências humanas, que permitem agregar novas perspectivas à análise literária.

¹⁵ Iniciadas ainda por volta dos anos 1960, acompanhando as profundas mudanças políticas, sociais, tecnológicas pós Segunda Guerra Mundial.

a luta que deve empreender quando passou a ser encarada prioritariamente como divertimento?; de que forma é impactada pelo avanço das desigualdades no mundo?; que papel pode desempenhar na conquista de direitos humanos para todos?

De minha parte, as perguntas para as quais busquei respostas ao longo desse percurso, podem ser assim formuladas:

- (i) É papel da literatura construir valores e dar forma *ideal* aos cidadãos? A literatura é capaz de atender a essa demanda? De que modo o cuidado e controle no uso da linguagem afetam a interiorização de valores?
- (ii) O *politicamente correto* impacta a produção de livros destinados a crianças, orientada, como se sabe, pela concepção social da infância em determinado período histórico?
- (iii) De que forma a ideologia manifesta-se na literatura infantil contemporânea? Como o adulto mediador, sempre presente no contato da criança com a literatura, interfere nessa relação?

A apresentação dos resultados da pesquisa está organizada em quatro capítulos, que sucedem esta **Introdução**: o capítulo 1, **A Criança**, trata de: conceito social de infância; características da infância contemporânea; formação do juízo moral; e educação para valores. O *corpus* teórico para tratar destes temas é constituído por: Philippe Ariès, tendo como contraponto autores da Sociologia da Infância; Neil Postman e autores que discutem o impacto do consumo e das mídias eletrônicas na infância contemporânea, como Shirley Steinberg, Graciela Montes e Flávio Brayner; Jean Piaget e piagetianos brasileiros, com destaque para Yves de La Taille; e autores que se dedicam à interseção entre a ética e a educação, como Pedro Goergen.

O capítulo 2, **O Livro**, é voltado à Literatura Infantil, com ênfase nas transformações por que passa no Brasil e no mundo a partir dos anos 1970, e seu uso para a formação moral. As principais referências teóricas aqui são Peter Hunt, Perry Nodelman, Maria Nikolajeva e Edmir Perrotti.

O capítulo 3, **Sobre ideologia e linguagem**, é dedicado à discussão do uso ideológico da linguagem, com apoio de autores como Alfredo Bosi, George Orwell, João Wanderley Geraldi; e às características de funcionamento do campo literário, a partir de Pierre Bourdieu. Em seguida, volto-me ao percurso histórico e manifestações atuais do fenômeno PC – pela própria característica

do tema, grande parte das referências vem de artigos publicados em revistas especializadas e mídias de grande circulação, mas autores como Geoffrey Hughes e John Wilson agregam um necessário rigor acadêmico a uma discussão comumente dominada pelo senso comum.

O capítulo 4, **Literatura infantil politicamente correta**, discute, a partir da análise de livros infantis publicados no Brasil em anos recentes, exemplos de diferentes manifestações do PC. A parte final do capítulo é dedicada a questões de gênero, tendo como eixo central críticas à representação da mulher nos contos de fadas e a avalanche recente de livros de *antiprincesas*. As principais referências aqui vêm de Teresa Colomer, Jack Zipes, Donald Haase, Maria Tatar e autores que se dedicam ao sexismo na LIJ.

Nas **Considerações Finais**, na impossibilidade de uma conclusão, procuro reunir os diferentes aspectos discutidos, defendendo a necessidade de conjugar ética e estética na literatura infantil contemporânea.

Duas importantes referências perpassam todo o texto, fazendo-se presentes em diferentes momentos – as reflexões de Antonio Candido a respeito da literatura na formação do homem, e a crítica de Hannah Arendt à cultura de massas.

O mapa - retrato do explorador

Se o mapa traçado é resultado de uma exploração particular, devo começar esclarecendo que minha trajetória acadêmica e profissional divide-se em dois períodos inteiramente distintos. A graduação (2015) e a entrada no mestrado (2016) em Pedagogia, ambos na FEUSP, deram-se muitos anos após uma primeira formação em Matemática (UFRJ, 1983), pós-graduação em Administração de Empresas (FGV, 1988) e longa atuação profissional no mundo corporativo. Essa, como costume dizer, segunda vida aproximou-me da trajetória de minha mãe, professora de russo e literatura na União Soviética do após Segunda Guerra Mundial. Antes e durante a aproximação com o mundo da Educação, atuei por catorze anos em ONG¹⁶ internacional de educação não formal,

¹⁶ <http://www.cisv.org/>

coordenando programas multiculturais para crianças e jovens.

A autora, professora e escritora colombiana Yolanda Reyes diz que tem – “uma deformação profissional [à qual atribui] o fato de não saber muito bem onde me situar” (2012, p.32). Mergulhando em seus trabalhos, penso que, longe de não saber onde se situar, Reyes combina e entrelaça com maestria suas diferentes *personalidades*. De minha parte, o que por muito tempo considerei falha – a chegada tardia à área de Educação – hoje enxergo como a possibilidade de combinar e entrecruzar diferentes conhecimentos recolhidos ao longo de diferentes caminhos.

Memorial – de livros (e de vida)

*Mas as coisas findas / muito mais que lindas / essas ficarão*¹⁷

Inventamos as ficções para podermos viver de alguma maneira, as muitas vidas que queríamos ter, quando apenas dispomos de uma só. Sem as ficções seríamos menos conscientes da importância da liberdade (LLOSA, 2010).

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. É o que a literatura oferece e abre a todo aquele que deseja entregar-se à fantasia (QUEIRÓS, 2009).

Umberto Eco (2007) diz que cada um faz o que lhe agrada. Manoel de Barros (2012), que para medir a importância de uma coisa não prestam fita métrica, balança, barômetro ou qualquer outro instrumento de precisão – “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (p.109).¹⁸

A escolha de meu objeto de estudo foi determinada, antes de tudo, pela relação com a literatura. Conta-se que, certa vez, alguém teria perguntado a Michelangelo como fazia para esculpir um cavalo. Sua resposta, dizem, foi: é simples, pega-se um grande bloco de mármore, tira-se o que

¹⁷ ANDRADE, C.D., Memória (p.210) in Antologia Poética, São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

¹⁸ "Sobre importâncias" in "Memórias inventadas, as infâncias de Manoel de Barros". São Paulo, Editora Planeta, 2012, p.109.

não é cavalo, e o que sobra é o animal que se pretende esculpir. A exemplo de Marina Colasanti, eu diria que se "desbastar do bloco de minha vida todas as leituras, tirar os livros todos. O que sobrar será o que eu teria sido sem eles, e me dará a justa medida do que fizeram por mim" (2012, p.20).

Não tenho memórias de minha vida sem livros. Aos dois ou três anos de idade, quando as histórias ainda não eram de letras, os livros deixados ao pé da cama no dia de meu aniversário, era o que via ao abrir os olhos. Lembranças de um tempo e lugar longínquos – nasci e vivi até os dez anos de idade na União Soviética, país que deixou de existir na reconfiguração política das décadas finais do século XX, onde a relação com os livros – e com a leitura – era muito diferente da que encontrei ao chegar ao Brasil. Além de meus pais, avós e professores, o meio social em que cresci encarregou-se de me aproximar da literatura.

Na mudança para o novo continente, a menina que eu era então não trouxe brinquedos e bonecas, mas a coleção de *Clássicos para Jovens Leitores*, lida e relida vezes sem fim, quase memorizada. Lembro do espanto que me causaram os gibis, que só conheci no Brasil, também a indiferença e desinteresse de meus colegas, que liam, quase todos, apenas os livros indicados pela escola... naqueles tempos pré-internet não havia o atalho, tão comum hoje nas leituras escolares, de buscar o resumo na *web*, suficiente para dar conta das perguntas da prova.

Já eu, antes ainda da vinda para o Brasil, havia lido Monteiro Lobato em russo, curiosa para saber, com a ajuda da turma do *Sítio do Picapau Amarelo*, um pouco sobre o país onde já vivia parte de minha família. Trouxe também comigo o hábito de frequentar bibliotecas, incomum por aqui entre meninas e meninos da minha idade. A exemplo do relato que faz Tatiana Belinky em *Transplante de Menina* (2003)¹⁹, em que narra suas experiências de menina russa chegada a São Paulo de 1929, meus pais nunca me disseram que existiam livros para crianças, nem me impediram de ler o que quisesse. Talvez por isso – já uma leitora voraz sem muita supervisão ou censura – aos dez anos, durante a viagem para o Brasil, comecei a ler *Ana Karenina*, que encontrei na biblioteca de um tio-avô na Alemanha. Sem tempo de terminar o livro antes de seguir viagem, fiquei por anos imaginando o final do romance, que só reli, e terminei, já adulta.

¹⁹ Livro de que tomei conhecimento há poucos anos e que me marcou profundamente, ao descobrir no relato da autora experiências muito semelhantes às minhas próprias, vividas meio século antes.

Com meus três filhos ainda pequenos, a atividade preferida sempre esteve relacionada a livros – ler e contar histórias, levá-los a livrarias e bibliotecas. Hoje adultos, seus livros – alguns, memórias de minha própria infância, outros que conheci com eles – fazem parte, ao lado de alguns que me acompanharam na mudança para o Brasil, de minha coleção de livros infantis, que cresceu consideravelmente ao longo desta pesquisa. Mesmo sabendo que aqueles que vieram comigo são de um país que não existe mais e *falam* uma língua que na minha família apenas eu compreendo, é bom sabê-los por perto.

Não posso deixar de, mais uma vez, citar autores pelos quais me sinto traduzida. Como Tzvetan Todorov, nascido na Bulgária, país do então bloco comunista, onde a literatura também tinha grande valor social:

Não é mais o caso de pedir a ela [a literatura], como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade essas experiências e me permite melhor compreendê-las (2009, p.23).

Capítulo 1

CRIANÇA

1.1 INFÂNCIA

Infância como conceito social

*Singular invenção discursiva dos adultos na sua relação ao devir temporal*²⁰

Impossível falar de literatura infantil sem primeiro tratar da infância. A razão é simples – essa parte da literatura é definida em função dos leitores a quem se destina, e seu uso varia de acordo com o tempo histórico e a cultura em que esse público está inscrito. Definir e compreender a infância

não é, de modo algum, uma questão recente. (...) desde os primeiros diálogos socráticos e ao longo da história das ideias, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm sistematicamente tentado constituir uma percepção da criança compatível com as suas percepções particulares da vida social e com as suas especulações sobre o futuro (JENKS, 2002, p.185).

Não é de hoje que a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia dedicam interesse à infância. Contudo, é a partir da contestação de sua naturalidade, preconizada pela psicanálise – ao compreender a criança enquanto sujeito portador de desejos e contradições – que a visão social da infância adquire nova dimensão.

O marco inicial do conceito de infância, como a entendemos mais recentemente, é a publicação, em 1960, de *História Social da Criança e da Família*, em que Philippe Ariès (1978) defende a tese de que apenas no século XVI o conceito de família deixa de ser percebido como realidade moral e social, passando a se concentrar na criança e nas relações entre pais e filhos – o *sentimento de infância* não equivale à afeição pela criança, mas, sim, à consciência das particularidades dessa fase de vida.

Até a Idade Média, a noção de infância estava restrita ao período dos primeiros anos de fragilidade e dependência da criança, mimada e vista quase como um brinquedo – assim que ultrapassada essa fase, passava a conviver em condições de igualdade no mundo adulto. A família, cuja principal missão, era, de acordo com a classe social, a conservação dos bens ou a prática comum de um ofício, torna-se, então, o lugar, por excelência do afeto, passando a organizar-se em torno da criança e retirando, progressivamente, a importância da convivência no grupo social.

²⁰ LAJONQUIÈRE, L. A Infância, os adultos e a ilusão de um futuro, 2002.

A educação, antes de responsabilidade da comunidade, em que se aprendia por imitação, é substituída por "um longo processo de enclausuramento das crianças (...) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização" (ARIÈS, 1978, p.5). Ao mesmo tempo, uma nova ideia de inocência infantil contribui para colocar na linha de frente a necessidade de educação, que deve preparar esse ser puro e frágil para o mundo adulto. Transformada em núcleo do afeto e das preocupações familiares, a criança foi, pouco a pouco, colocada em uma redoma institucional e disciplinar perpassada por um amor obsessivo.

Apesar de críticas, algumas citadas pelo próprio autor em edições posteriores à primeira publicação²¹ – sendo as mais recentes relacionadas a seu eurocentrismo –, e da discordância de certos aspectos da obra de Ariès por outras linhas teóricas, como a Psicohistória (deMause) e a Sociologia da Infância (Qvortrup, Jenks, Sarmiento, entre outros), a *História Social da Criança e da Família* tornou impossível continuar a entender a infância como mera etapa biológica da vida humana.

Décadas depois de sua publicação, a tese da infância como construção sociocultural segue influenciando de maneira profunda o modo de pensar o *status* de crianças e adultos na sociedade, as relações intergeracionais, e o conceito de família como a entendemos hoje. No entanto, enquanto Ariès traz a imagem de uma primeira infância idílica, encerrada após poucos anos, quando crianças, misturadas aos adultos, passam a partilhar sua vida, trabalho e lazer, a psicohistória entende a vida das crianças antes da *invenção da infância* como um pesadelo, em que eram abandonadas, mortas, espancadas e sexualmente abusadas.

A Sociologia da Infância (SI), que ganha importância a partir dos anos 1980 – 1990, passa a entender a criança como ator social, estabelecendo uma clara fronteira entre estudos sobre a criança e sobre a infância. Em um período de profundas mudanças sociais, tecnológicas, econômicas, de organização do trabalho e culturais, a infância – ora celebrada, ora pranteada – passa, no segundo caso, a ser retratada em estudos sociológicos, debates políticos, e na grande

²¹ De acordo com Ariès, as principais discordâncias, vieram do campo da psicologia. Ainda que acolhidas, Ariès chama atenção para as diferenças metodológicas da história e da psicologia. Já com relação a críticas mais recentes, Shanahan (2007) traz como exemplos os trabalhos de Kinney (1995) sobre infância na China e de Gil'adi (1992) na sociedade medieval muçulmana. Chama atenção, porém, para o fato de que sucumbem, por vezes, aos mesmos erros apontados em Ariès.

imprensa como em constante perigo, com crianças negligenciadas, violadas, vitimizadas, sobrecarregadas (SHANAHAN, 2007).

Sendo, como já referido, o presente trabalho desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação, é especialmente relevante não deixar de considerar a perspectiva da socialização da criança, entendida por Gaitán (2013), entre outros autores da SI, como intercâmbio entre as experiências já vivenciadas pelo adulto, e aquelas vividas no presente pela criança. Assim compreendida, essa relação, que promove modificações nas instituições em que ambos convivem, está, no entanto, muito longe do que se observa em nosso sistema escolar.

É preciso, por fim, lembrar que não podemos nos valer da historiografia internacional para transportar diretamente as ideias de autores europeus e norte-americanos para a realidade brasileira. Um dos tantos aspectos particulares citados pela historiadora Mary Del Priore (1999) – diretamente relacionado a esta pesquisa – é a escolarização tardia na sociedade brasileira, com a instalação do ensino público apenas na segunda metade do século XVIII.

Infância na contemporaneidade

A infância caracterizada pela ingenuidade, falta de autonomia e dependência do adulto, que ainda persiste no imaginário social e no senso comum, é profundamente alterada com a chegada da contemporaneidade – período em que, segundo Lahire (2002), a criança e o jovem, mais do que o adulto, habitam um universo plural, diversificado e fragmentado, expostos a uma miríade de instituições culturais múltiplas, em que convivem com situações heterogêneas e, muitas vezes, contraditórias.

Família e escola, desde o início, instâncias apartadas – uma, espaço privado de afeto e transmissão de valores culturais de base, outra, espaço público de formação social, profissional e moral – continuam se transformando; a escola, enquanto dispositivo histórico e cultural, atende exigências sociais e políticas particulares de cada período histórico. O contexto social da contemporaneidade, que combina "acúmulo de mudanças tecnológicas e mudanças nas estruturas de poder" (TIRAMONTI; MINTEGUIAGA, 2004, p.101), demanda da escola que dê conta de novos conteúdos, novas formas de aprender, novas subjetividades, retirando dela, ao mesmo tempo,

parte de sua autoridade como dispositivo de inserção social de crianças e jovens. O tempo, cada vez mais fraturado, e relações, cada vez mais líquidas, (BAUMAN, 2001; HOBBSAWM, 2013) produzem uma infância de características peculiares – ou, como defendem alguns autores, determinam o fim desse ciclo de vida da forma como passou a ser entendido a partir de Ariès, etapa com características próprias e únicas – dando origem a um tempo de culturas muitas vezes indiferenciadas. Vivemos um período de ausência de fronteiras claras que separem *crianças adultas* de *adultos infantis*, um tempo de juventude dilatada, em que apenas os extremos da primeira infância e da velhice são definidos.

Dentre as diferentes visões e possibilidades, fico com a poderosa (e dúbia) imagem, criada pela escritora argentina Graciela Montes (2001): o *curral da infância*, definido por aqueles que detêm o poder e a autoridade – os adultos. Ainda que Ariès nos mostre não ser este um fenômeno recente, a combinação dos modos de vida nas grandes metrópoles, com famílias *cada vez menores*, e desejo *cada vez maior* de resguardo, coloca a infância em um lugar especialmente ambíguo de proteção e aprisionamento.

Criança-adulto, mídias eletrônicas, consumo

A partir dos anos 1980, o impacto das mídias eletrônicas sobre a sociedade, é, em grande medida, responsável pelo embaralhamento de fronteiras entre infância e idade adulta. Como entendem autores de diferentes áreas do conhecimento (POSTMAN, 2006 [1982]; MEYROWITZ, 1985; BUCKINGHAM, 2007 [2000]; BRAYNER, 2001), na aparente fusão de etapas de vida, não é possível afirmar com certeza se predominam aspectos positivos ou negativos.

Apesar de reconhecer a importância desse fenômeno, Steinberg (2014) entende que atribuir tal responsabilidade apenas à tecnologia, seria por demais simplista. Numerosos fatores sociais, políticos e econômicos contribuíram, e contribuem, para alterar a concepção social de infância. Podemos tomar, como um exemplo apenas, a configuração das famílias: a pesquisa Datafolha²²

²² Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/revistafamilia/rv0710200719.htm>, acesso em 10.nov.10.nov.2018

indica que, enquanto em 1998 78% dos entrevistados diziam que seus pais continuavam casados, em 2007 esse número cai para 65%. Já o censo 2010 do IBGE identifica 16,3% das famílias na categoria *reconstituídas*, ou seja, com filhos de apenas um dos cônjuges.

A concepção e constituição de uma *nova infância* é influenciada, em grande medida, pelas grandes corporações do mercado internacional, efeito para o qual Steinberg e Kincheloe cunham, em 1997, o termo *kinderculture*. Por mais que possa parecer paradoxal, os *novos tempos* impõem à infância a coexistência dicotômica de conservadorismo e liberalismo, sexualização e celibato, inocência e experiência. Em sua visão, assim como na de Sarmiento (2004), mesmo as *infâncias* que não transcorrem dentro da *bolha* de classe média e alta dos países de língua inglesa, são igualmente moldadas por produções culturais hegemônicas e ideológicas, que configuram a *globalização da infância*.

A kinderculture é produzida por marqueteiros com profunda compreensão das vidas, desejos e contextos culturais das crianças contemporâneas (...) que sabem (...) utilizar suas emoções mais profundas para provocar determinadas reações de consumo e ideológicas (...). A cultura corporativa da infância tomou o lugar da escolarização como produtor do currículo central da infância. A transformação da realidade econômica, aliada ao acesso das crianças a informações do mundo adulto mudaram a infância de forma drástica (STEINBERG, 2014, p.41).

O consumo, antiga e corriqueira prática social, transformado no principal eixo organizador da sociedade contemporânea, faz da *kinderculture* uma pedagogia do prazer e do imediatismo, convertendo a infância contemporânea em "uma pseudoinfância esvaziada de *desejo* (...) em um mundo adulto que (...) entrega-se ao pesadelo dos mercados mais variados" (LAJONQUIÈRE, 2000, p.186).

Em décadas recentes, a idade passa a ser menos relevante para a *civilização* da criança, alterando também as relações escolares, e aquilo que crianças de diferentes faixas etárias deveriam – e poderiam – saber. Com isso, também a linguagem, antes considerada adequada²³ na comunicação dirigida à infância, deixa de fazer sentido; a partir do advento da televisão, as crianças passam a ter acesso a informações sobre os bastidores da vida adulta, antes mantidos em segredo. Se na era da *cultura impressa* a idade da criança determinava o tipo de conhecimento ao qual ela

²³ Temas como morte, sexo e dinheiro, entre outros, não eram considerados apropriados.

tinha acesso, as mídias eletrônicas permitiram o acesso de crianças de qualquer idade a todas as informações disponíveis, controladas (ou não) somente pelo adulto responsável. No entender de diversos autores, trata-se de um caminho de mão dupla – não somente as crianças se *adultizam*, também os adultos se infantilizam.

O título do livro de Joshua Meyrowitz (1985) – *No sense of place – the impact of electronic media on social behavior* – resume, de forma muito precisa, a posição que sustenta. A partir de exemplos de vestuário e jogos eletrônicos, compartilhados por crianças e adultos, o autor defende a ideia de que o embaralhamento não se dá apenas entre infância e idade adulta, mas, também, no que enxerga como tendência à mescla de gêneros (*the merging of masculinity and femininity*), e embaçamento das noções de público e privado.

Apesar da impossibilidade de reproduzir em português o duplo sentido do título, observe-se que *sense of place*, tanto significa *sentido de lugar*, quanto *sentido de pertencimento*, e que *sense* refere-se, ao mesmo tempo, a lugar físico e social. Se na década de 1980, o autor recorre ao *videogame* como exemplo de aparato / lazer / interesse compartilhado por adultos e crianças, trinta anos depois, esse fenômeno é expandido e aprofundado pela facilidade de acesso à internet, redes sociais e dispositivos portáteis, como *tablets* e celulares, em que assuntos, imagens e informações às quais crianças têm acesso, obedecem a dupla lógica de proteção e autonomia.

As novas tecnologias e formas de comunicação representam particular interesse para meu objeto de pesquisa na medida em que impactam a relação com a literatura, produzindo crianças cada vez mais desacostumadas ao *tempo da leitura*, cuja lógica é inteiramente distinta daquela das mídias eletrônicas. Ao analisar a produção de livros infantis há duas décadas, Sarlo (1997) já assinalava a ideia de temporalidade distinta daquela do tempo da leitura: o *estado de televisão*, em que crianças habitam um universo de sucessão de imagens aceleradas e falta de silêncio; e que, na chave do consumo, amplia a importância do capital simbólico de personagens e programas de televisão infantis. Mais uma vez, vinte anos mais tarde, esse fenômeno faz-se ainda mais presente.

Tendo apenas apontado algumas das transformações que definem a infância contemporânea, finalizo com a constatação de sua ambiguidade. Considerando a(s) (diferentes) forma(s) como o *politicamente correto* se faz presente na vida das crianças, concordo com o entendimento de Buckingham (2007): não basta lamentar (como efeito negativo) ou celebrar (como liberação) a presença, a cada dia maior, de experiências *adultas* na vida das crianças. Na

impossibilidade ou, mesmo, desejo, de retornar a um tempo em que elas habitavam um mundo só seu, é preciso buscar, sem deixar de compreender suas possibilidades e limitações, meios que as ajudem a compreender o mundo adulto, e dele participar de forma ativa.

1.2 Educação para valores

O conhecido *A educação após Auschwitz* (ADORNO, 2003) afirma, já de saída, que a educação deve ter como principal finalidade impedir que Auschwitz se repita – caso contrário, estará configurada a "ameaça de regressão à barbárie" (p.119). Trata-se de modelo que só faz sentido se baseado em autorreflexão crítica, que deve ter início – *concentrar-se*, segundo Adorno – na primeira infância, e ter como espinha dorsal o esclarecimento dos motivos que levaram ao horror. Estamos, portanto, no campo da formação moral.

Para Adorno, assim como para Piaget, é imprescindível estabelecer e reconhecer as diferenças entre heteronomia – "um tornar-se dependente (...) de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo" (ibid, p.124) – e autonomia, moral *de facto*, a da autodeterminação. Dito de outro modo, heteronomia e autonomia são baseadas em fundamentos opostos – aquela na *autoridade*, esta, no *contrato*.

Antes de seguir, é preciso esclarecer que, apesar da comum superposição dos conceitos de moral e ética, estes – ainda que tenham a mesma origem etimológica: *ethos*, em grego, *mores*, em latim – não se equivalem. De forma sintética, podemos dizer que moral é um fenômeno social regido por *regras* de comportamento, enquanto ética está no campo da reflexão filosófica ou científica, associada a *valores* que orientam a vida de alguém. No limite, seria perfeitamente possível viver de acordo com a moral vigente sem jamais dedicar-se a uma reflexão ética.

Entendida, na cultura ocidental, como processo de formação, a educação está, portanto, relacionada em alguma medida, à formação moral e ética. Se hoje falamos em *formar para a cidadania*, há não muito tempo, o termo corrente era *educação moral e cívica*, diretamente ligado à ideia de educação como "proposta aprimoradora do sujeito humano" (SEVERINO, 2006, p. 623),

ou seja, uma *educação para valores*. Aqui, não é excessivo assinalar que *valor* é uma noção subjetiva, subordinada a um juízo – conceito simultaneamente absoluto, pois "constitui o modo de ser do valor em si", e relativo, por "seu modo de ser na história" (GOERGEN, 2005, p.989). O que de fato importa é que seja considerado um princípio que (deve) orienta(r) o comportamento ético.

Há uma particular proximidade entre ética e pedagogia. Isto se deve ao fato de haver uma influência mútua entre moral e educação. O ser humano não é um ser moral por natureza, mas precisa ser educado para a moralidade (...). Se a este estado natural não fosse contraposta a exigência moral do reconhecimento, em grau de igualdade, das necessidades dos outros seres humanos, (...) [teríamos] a guerra de todos contra todos, da qual sempre saem vencedores os mais fortes e hábeis (p.993-4).

Não é apenas a escola que atua no desenvolvimento de valores dos mais jovens – influenciados igualmente por família, amigos, religião, mídias, internet – no entanto, é a ela que a sociedade atribui essa responsabilidade. Encargo este, convertido por muitas escolas, prioritariamente em resolução de conflitos, não em sua prevenção.

A socialização da criança – espaço da necessidade de integração à sociedade, mas também de exposição a riscos – segue como preocupação central dos adultos, especialmente no que diz respeito à formação moral. A *falta de valores* e os problemas de disciplina – especialmente na escola – comumente considerados como característicos de nossa época, são apontados por La Taille (2013) como percepção que remonta ao século XII ou XIII, nada tendo de novo. Hannah Arendt escreve *A crise na educação* em 1954, mas suas palavras, sessenta e cinco mais tarde, soam extremamente atuais: "O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição" (2016, p.145).

A formação do juízo moral

A partir de diferentes perspectivas teóricas, vários autores dedicaram-se ao estudo da moral, influenciada, em grande medida, por fatores afetivos e cognitivos, mas também socioculturais. Ainda que Kant, Durkheim e Freud, para citar apenas alguns, sejam nomes recorrentes no

tratamento do tema, recorro a Piaget como principal referência teórica (e, pelo seguimento que dá a seu trabalho, Kohlberg), por sua aproximação com o campo da Educação, estabelecendo também relação com as ideias de Vigotsky²⁴, ainda que este não tenha dedicado especial atenção ao tema da formação moral.

Piaget e Kohlberg

A principal e mais conhecida obra de Piaget sobre o tema da formação moral – que impulsiona a produção de livros infantis *politicamente corretos* – é *O juízo moral na criança* (1994 [1932]). Seu interesse pelo tema tem como ponto de partida *La morale et la science des moeurs*, do filósofo, antropólogo e sociólogo francês Lucien Lévy-Bruhl (1903), considerado como alicerce para o surgimento da abordagem científica da moralidade humana, a *ciência dos costumes*. Dois anos antes, em 1930, portanto, Piaget publica, como parte dos anais do *Cinquième Congrès International d'Éducation Morale*, o artigo *Os procedimentos da educação moral* (2003), em que propõe tratar da educação moral – *cultura moral ou, talvez, moral de nossa cultura* – a partir da perspectiva da escola.

Chama atenção, em primeiro lugar, para o entendimento de que o objetivo da educação moral pode ser tanto a formação de uma personalidade livre quanto a submissão a normas do grupo. Ainda assim, independentemente do efeito pretendido, Piaget entende ser o sucesso de uma educação moral possível somente se a criança tem disponibilidade para esse aprendizado – atitude definida a partir de sua relação²⁵ com os outros. O estágio inicial da anomia – fase pré-moral de regras sociais de conduta, em que a criança é inserida a partir do momento de seu nascimento – não é importante no âmbito desse trabalho. Os dois outros estágios²⁶ identificados por Piaget –

²⁴ Há diferentes formas de grafia do nome de Vigotsky, a partir da transliteração do russo. Adoto aqui a utilizada na obra *Psicologia Pedagógica*, São Paulo, 2010, Martins Fontes.

²⁵ É importante chamar atenção para esse aspecto tendo em vista as críticas, bastante comuns de uma suposta desimportância de Piaget às relações sociais. "São as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste" (PIAGET, 2003, p.3).

²⁶ Há especialistas que utilizam o termo *estádio* ao invés de *estágio* para nomear as fases da moral de Piaget, como, respectivamente, Lino de Macedo e Yves de La Taille. Opto aqui pelo uso de *estágio*, a partir da definição do termo como *qualquer situação transitória de preparação ante momento específico em um processo contínuo* para *estádio*, de acordo com o Dicionário Michaelis online.

heteronomia e autonomia, caracterizados pela forma como a criança assimila a moral – não obedecem a uma sucessão consecutiva e bem marcada, como aquelas do desenvolvimento cognitivo – sensório-motor, pré-operatório e operatório. Descritos a partir de alguns traços gerais, os estágios de heteronomia e autonomia são definidos por uma tendência dominante – na infância ninguém está o tempo todo, ou totalmente, em um deles; apenas na adolescência ambas tendem a fundir-se uma única moral.

Tendo se dedicado predominantemente à psicologia cognitiva, não surpreende a correspondência que Piaget estabelece entre desenvolvimento moral e evolução intelectual da criança. Enquanto para Kant o respeito é resultado de leis e, para Durkheim, reflexo da sociedade, na teoria de Piaget o respeito é compreendido como advindo de relações sociais. Imprescindível para a aquisição de noções morais, pode estar baseado tanto em relações desiguais, com desequilíbrio de poder (como entre criança e adulto) quanto na convivência de sujeitos que se consideram iguais.

A primeira, *relação de coação*, dá origem ao que Piaget entende como respeito unilateral – em que a criança é motivada pelas possíveis consequências de suas ações, não por sua intencionalidade – que tem como característica a compreensão de regras, em geral interpretadas ao pé da letra, e sua legitimação pela autoridade. A segunda, *relação de cooperação* – central na psicogênese da moral infantil e na construção da autonomia moral – é fundamentada no respeito mútuo. É quando a criança começa, aos poucos, a compreender que pode deixar de lado a obediência cega às regras, passa a estabelecer juízos a partir de determinados princípios, e a motivação de suas ações se transforma, tornando desnecessários sanções e castigos.

Ou seja, na heteronomia uma regra é correta porque deve ser obedecida; na autonomia razão e causalidade se invertem – obedece-se a uma regra porque ela é moralmente boa. Na vida adulta é o que corresponde, respectivamente, a interdições e tabus, e regras de convivência social.

O psicólogo americano Lawrence Kohlberg, dando continuidade aos trabalhos de Piaget, desenvolve, entre as décadas de 1960 e 1980, pesquisas com adolescentes e adultos, construindo

uma teoria sobre o raciocínio moral em três níveis, com seis estágios, que se sucedem em consonância com as fases do desenvolvimento cognitivo²⁷ e da perspectiva social.

Nível A Pré-moral	Estágio 1	Orientação a castigo e obediência.
	Estágio 2	Hedonismo instrumental ingênuo.
Nível B Moralidade de conformidade com papéis convencionais	Estágio 3	Moral de manutenção de boas relações, aprovada pelos outros.
	Estágio 4	Moral de manutenção da autoridade.
Nível C Moralidade de princípios morais auto aceitos	Estágio 5	Moral de compromisso, de direitos individuais e da lei democraticamente aceita.
	Estágio 6	Moral de princípios individuais de consciência.

Tabela adaptada de KOHLBERG, 1992, p.35

"Poder discutir regras, normas e leis (...) com gente que usa argumentos cada vez mais ricos (moralmente falando)" (MENIN, 2003, p.59) é imprescindível para o desenvolvimento moral – por isso, em sociedades social e moralmente muito rígidas, em que não são usuais interações dessa natureza, predomina a moral convencional de obediência às regras, não sendo comum encontrar os estágios 5 e 6.

Se uma criança tende a permanecer no estágio 4, de obediência à autoridade e escolhas morais orientadas por conceitos fechados de *certo e errado*, o adulto deve(ria) auxiliá-la a avançar em direção aos estágios seguintes, de respeito ao compromisso de direitos individuais – "porém, se pais e professores forem modelos de raciocínio moral igual ao das crianças, não se pode esperar que estas se desenvolvam" (ibid, p.98), sendo incerto o avanço na direção da autonomia moral.

Piaget considera a família fundamental para a formação moral, mas entende a convivência familiar como tendo sempre caráter coercitivo, por isso atribui grande importância, como contraposição à família, à escola, que – quando consegue superar em seu cotidiano a hierarquia dos vínculos familiares – oferece à criança a possibilidade de vivenciar relações de cooperação, fundamentais, como já vimos, para a formação da moral autônoma.

²⁷ Inicialmente aqueles de desenvolvimento lógico, em seguida os de percepção social – como o indivíduo vê aos outros, interpreta seus pensamentos e o lugar que ocupa na sociedade.

Vigotsky

A natureza da moral do ponto de vista psicológico (2010 [1926]) é um dos poucos textos em que Vigotsky dedica-se ao tema, defendendo a ideia de que, na perspectiva da teoria sociocultural, a criança constrói suas noções de certo e errado a partir de experiências cotidianas e normas morais presentes na cultura em que está inserida. A conduta moral, diz, não pode sobrepor-se às demais práticas sociais, assim como não deve ser orientada apenas por sanções e punições – não cometer um ato considerado imoral não significa, por si só, ser ético²⁸.

Considerando a perspectiva dialético-materialista, e o contexto histórico dos trabalhos de Vigotsky, não surpreende que considere que "cada época e cada classe tem a sua própria moral, que sempre é produto da psicologia social" (p.295, grifo meu). Em outras palavras, há uma moral que fortes infringem, e outra, que os fracos obedecem, morais essas estabelecidas de acordo com diferentes formas de comportamento, que, para Vigotsky, existem para atender a interesses da classe dominante, combinando a *sanção obrigatória da moral* com o *temor à punição ética*.

Atento à realidade histórica de seu tempo, Vigotsky destaca a necessidade de reconhecer que a revolução provocou uma crise, fazendo com que fosse "preciso abrir mão de preconceitos que até há pouco tempo eram considerados dogmas éticos inabaláveis" (p.299). Se os anos pós revolução soviética colocaram em cheque – e desmascararam – valores morais vigentes à época, também os movimentos sociais e identitários de nossos dias exigem mudanças na direção de uma nova moral.

Da perspectiva da educação, as profundas modificações sociais e culturais desse início do século XXI trazem enormes desafios na medida em que também presenciamos uma

fusão tão extraordinária das mais diversas culturas morais que frequentemente a criança tem dificuldade de nortear-se nessa mistura. Por isso as crises morais a atingem a cada passo e, conseqüentemente, o educador e o mestre de maneira nenhuma podem ignorar as questões da educação moral. Nenhuma outra época cria possibilidades tão brilhantes para o heroísmo moral assim como nenhuma outra cria tão grandes perigos de deformação moral (p. 299, grifo meu).

Convencido de que "educar desde o início significa limitar e constranger a liberdade" (p.321), Vigotsky recomenda que a liberdade seja circunscrita aos contornos do plano educacional,

²⁸ Mesmo entendimento de Piaget, na distinção que este faz entre moral heterônoma e autônoma.

e daquela que a realidade social entende como possível. Ainda que concorde com Piaget na importância da imposição de uma educação moral, Vigotsky defende práticas inteiramente diferentes – enquanto este considera a repressão dos instintos por meio da disciplina o único meio capaz de produzir resultados, aquele entende que o freio do adulto como única prática educativa conduz a resultados inteiramente diferentes daqueles que levam em conta a criança. Apesar da discordância entre os métodos preconizados por Piaget e Vigotsky, o que importa, do ponto de vista desta pesquisa, é a concordância de ambos a respeito da importância – e possibilidade – da educação moral, e da posição central que a escola ocupa nesse processo.

Na aproximação com o comportamento *politicamente correto*, que entende poder transformar comportamentos a partir de regras de linguagem, apoio-me em La Taille (2001), na análise que faz do papel que a virtude da polidez ocupa na gênese da moralidade.

A polidez não deixa de representar uma tradução do respeito por outrem e de igualdade entre as pessoas, é possível que sua prática já coloque a criança no caminho dos dois eixos básicos da moralidade (respeito e igualdade) (p.101) [No entanto] a polidez não pode ser vista como a única virtude (ou 'pequena virtude') pela qual a criança adentra o terreno da moral (p.115), [ainda mais porque] é formada de um conjunto de regras simples, de contornos precisos, cujo emprego não pressupõe necessariamente sinceridade (p.116) (grifo meu).

A partir da compreensão de que desculpar-se, por exemplo, significa aceitar o próprio erro, e agradecer, reconhecer a gentileza do outro, a polidez pode ser o primeiro passo para a formação moral, constituindo uma base sólida para as etapas seguintes.

Valores e Escola

A educação tem, sem dúvida, função importante como parte das estratégias de mudança social em razão de seu envolvimento com a formação das pessoas, em última análise, responsáveis por mudanças sociais mais profundas e duradouras (GOERGEN, 2017, p.68).

É amplamente conhecida no campo da Educação a afirmação que faz Freud (1996) sobre as três *tarefas impossíveis* – psicanálise, educação e governo. Afirmando, de saída, que a terapia psicanalítica demanda tempo para produzir resultados, Freud questiona possibilidade de se

estabelecer – ou mesmo existir – o final de um processo analítico. Igualmente conhecida é a afirmação de Hannah Arendt (2016), da educação como o lugar em que "decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos" (p.146).

A educação, tarefa árdua e incerta, "ao longo de sua história, (...) está estreitamente vinculada ao conceito de formação (...), [que] repousa sobre o pressuposto metafísico de um sujeito que deve ser educado em vista de um fim" (ROCHA, 2006, p.268). Há décadas inúmeros autores têm se dedicado a pensar sobre o que se tornou – ou o que deverá vir a ser – a educação: há os que condenam o modelo escolar, dito ultrapassado; outros apontam a perda da centralidade e o monopólio da instituição escolar na transmissão do conhecimento; outros, ainda, questionam se estaria próximo o fim da educação como a entendemos até hoje²⁹. Alguns, como Carvalho (2015), entendem a educação de hoje como *uma herança sem testamento*, a *formação* educacional reduzida a não mais do que *conformação* social.

Educação moral no espaço escolar

Apesar de questionamentos diversos, a escola permanece como *locus* primeiro e privilegiado onde se dá a educação, responsável por (tentar) conciliar passado e futuro, e vital na formação moral de crianças e jovens. Na mesma direção de Piaget e Vigotsky, Goergen (2007) entende impossível, mesmo que assim pretenda, a escola evitar a influência moral sobre seus alunos, uma vez que a própria configuração do sistema educacional lhe atribui essa autoridade. Não são todas as escolas, contudo, que atuam na direção da educação moral autônoma – a moral *de facto* – sem tratá-la como uma *matéria à parte*, alheia ao cotidiano e à vivência escolar.

Admitindo a centralidade da escola no processo de educação moral, é preciso, igualmente, reconhecer ser este tema complexo e polêmico – complexo, porque pensamentos e ações morais dependem de inúmeros fatores, entre os quais, a articulação entre razão e afetividade³⁰; polêmico,

²⁹ Mesmo questionamento que, como já vimos, ronda a infância.

³⁰ A afetividade é aspecto pouco estudado e divulgada no conjunto da produção de Piaget, ao qual se dedicou na juventude e retomou no curso ministrado na Sorbonne em 1953-54. Sendo a crítica mais recorrente à obra de Piaget, o fato de desconsiderar os fatores sociais no desenvolvimento humano, vale chamar atenção para o fato de que para compreender a articulação entre afetividade e inteligência é preciso “analisar as concepções deste [autor] acerca do

porque valores não são universais. Se não estimular relações de respeito e cooperação, a educação moral, corre, inclusive, o risco de produzir seres obedientes e acríticos.

A educação para valores – um novo nome para a velha ideia de educação moral – ganha relevância a partir da década de 1990, com destaque para organismos internacionais, como a UNESCO, cujos documentos destacam, dentre as necessidades básicas de aprendizagem,

a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade (...) de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos (UNESCO, 1990).

[tendo] a educação [como] instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural (UNESCO, 1993).

Seguindo essa tendência, e sendo o Brasil signatário das declarações e convenções internacionais, estes objetivos passam a estar também claramente identificados em documentos oficiais da educação brasileira – como, por exemplo, o *Programa Ética e Cidadania*³¹ (MEC, 2004), que estabelece que a educação "para a vida e para a compreensão humana é atribuição típica da escola".

Apesar da persistência da distância entre teoria e prática, entre a proclamação de uma educação com ideais éticos e a *práxis* na sala de aula, é aos documentos oficiais que se deve recorrer para pensar as diretrizes da educação brasileira. Como exemplo do que dizem sobre a educação para valores, tomo as diretrizes nacionais para a *Educação em Direitos Humanos*, que destacam a importância de conjugar valores e prática, estabelecendo que a educação para valores

fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. (...) O cotidiano do ambiente educacional [é o] momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências (SDH/PR, 2013, p.12/13, grifo meu).

tema do juízo moral. De fato, a moralidade humana é o palco por excelência onde afetividade e razão se encontram, via de regra sob a forma do confronto" (LA TAILLE, 1992, p.47).

³¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13607, acesso em 03 de julho de 2017. O programa foi lançado em 2004, em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos/PR, para estimular a reflexão sobre valores éticos e morais.

Não é de hoje – entre o passado e o futuro

A educação para a cidadania, ainda que com outros nomes, aparece já em documentos dos governos Getúlio Vargas (1934 – 1937) e Estado Novo (1937 – 1945), na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1961, 1971, 1996), e na Constituição Federal (1988), tornando-se um dos eixos das políticas educacionais brasileiras, independentemente do regime que ocupava o governo. Em décadas mais recentes, temos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998)³², que reproduzem o já previsto nos Temas Transversais³³ dos PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais*³⁴ (1997) – que determinam que a escola, para atender às demandas da sociedade, deve tratar de questões que os alunos encontram em seu dia-a-dia, adotando como eixo norteador a formação de um cidadão autônomo e participativo.

A recém aprovada BNCC – *Base Nacional Curricular Comum* (2017) – reafirma a importância da *educação para valores*, e o compromisso com o estabelecido em documentos anteriores, nacionais e internacionais.

A BNCC reconhece que a 'educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza' (BRASIL, 2013)³⁵ mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)³⁶ (p.8).

Em estudo que analisa a representação da moral em livros didáticos e discursos de professores, Camino, Paz e Luna (2009) concluem que, nos anos 1970 e 1980, estes estão prioritariamente *ligados à alma*, já em anos mais recentes, passam a ser encarados como valor social. Mas "embora avaliem a importância do trabalho com valores na escola, os professores não

³² Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf, acesso em 03 de julho de 2017.

³³ Fazem parte dos Temas Transversais: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual. Do ponto de vista desta pesquisa vale destacar que as maiores disputas encontram-se nos eixos de pluralidade cultural e orientação sexual.

³⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>, acesso em 03 de julho de 2017.

³⁵ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizes-nacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23 mar. 2017.

³⁶ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 7 nov. 2017.

sabem como fazê-lo, porque pouco compreendem a gênese desses valores" (p.147), dizem as autoras.

O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2010) adota a ideia da educação como *utopia necessária*, premissa para a garantia da sobrevivência da humanidade. Há, portanto, que seguir em frente, ainda que com dificuldades e incoerências, atuando no sentido de não perpetuar os direitos humanos como "uma espécie de esperanto que dificilmente poderá tornar-se na linguagem cotidiana da dignidade humana nas diferentes regiões do globo" (SANTOS, 1997, p.30). Especialmente quando, no momento em que completa sete décadas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos sofre questionamentos e ataques ao redor do mundo – as razões para tanto incluem seguidas crises econômicas, certo desencantamento com as instituições democráticas, o ressurgimento do nacionalismo e da xenofobia, e a radicalização religiosa.

Uma vez que as diferentes formas de tratar a formação moral na escola conduzem a diferentes resultados, não se pode deixar de lado preocupações, como as enunciadas por La Taille (2003) e Lombardi (2005), que questionam a possibilidade de professores, carentes de uma formação adequada e presos em seu próprio cotidiano, educarem crianças para a autonomia. O mestre, afinal, é aquele que "provoca a perturbação, é quem encontra o discípulo no caminho estreito ou o coloca ali" (PAGOTTO-EUZÉBIO, 2018, p.43).

Capítulo 2

LIVRO

2.1 Literatura(s)

A literatura é, entre outras coisas, o lugar onde se pensam as palavras; as palavras coletivas e, portanto, e também, as palavras privadas. A literatura é o lugar onde se constrói o sentido e o significado das palavras e é, por isso mesmo, o lugar onde se constrói o lugar da existência (BÉRTOLO, 2014, p.127).

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. (BARTHES 2015, p.17)

É tradicional, corriqueiro mesmo, recorrer a Antonio Candido para aludir à *função humanizadora* da literatura, à necessidade de ficção, à literatura enquanto *direito humano* que nos "leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo" (2011, p.177). Na defesa da importância da literatura, palavras e razões adicionais seriam excessivas.

A literatura infantil, que já nasce associada a objetivos pedagógicos, é usada, desde sempre, como instrumento para transmissão de valores. Na atualidade, quando tanto o conceito de formação quanto os meios para sua realização são continuamente questionados e modificados, também a função dos livros infantis passa por constantes reacomodações. Entre as inúmeras publicações de diferentes estilos, temas e características, não escapam à atenção livros *politicamente corretos*, que refletem a exigência de *formação para a cidadania*, nem sempre aliada à qualidade literária.

Assim como com a publicação de livros para adultos, o mercado editorial de livros infantis é, em grande medida, orientado pela cultura de massas. Também aqui, na profusão de títulos dispostos em prateleiras de (cada vez mais raras) livrarias e *sites* de vendas *online*, não são muitos os que atenderiam ao critério da *alta cultura*, "categoria particular de bens de luxo que são os bens de moda, e o campo dessa outra categoria de bens de luxo que são os bens de cultura legítima como a música, a poesia, ou a filosofia, etc." (BOURDIEU 2003, p.205). Não sendo possível pensar a cultura na modernidade e contemporaneidade sem considerar o modo de funcionamento da cultura de massas, fico com as ideias de Hannah Arendt (2016), em *A crise da cultura*.

A cultura de massas passa a existir quando a sociedade de massas se apodera dos objetos culturais (...). Não estou me referindo, é óbvio, à distribuição em massa. (p.153) A cultura é ameaçada quando todos os objetos e coisas seculares, produzidos pelo presente ou pelo passado, são tratados como meras funções (...) para satisfazer a alguma necessidade — e nessa funcionalização é praticamente indiferente saber se as necessidades em questão são de ordem superior ou inferior (p.154, grifo meu).

Há quem siga por diferentes caminhos, como Edgar Morin (1984) e Michel de Certeau (2005). O primeiro entende a cultura de massas como fenômeno policultural, característico da sociedade moderna, que não constitui, necessariamente, manipulação mental; o segundo equipara a cultura, presente em todas as esferas da vida social, ao trabalho, de que cada indivíduo se apropria a seu modo.

Em uma visão menos otimista, enxergo a cultura de massas pelas lentes de funcionalização e impermanência de Arendt, saturada de assuntos de fácil digestão e apropriação, muitas vezes vazios de sentido. Aliado a esse cenário, o impacto das novas tecnologias, que autorizam qualquer um a se manifestar no meio virtual – seja produzindo ou criticando –, dá origem a um caldo cultural de mensagens fáceis, que tendem a evitar, camuflar ou retirar a profundidade de assuntos polêmicos.

A partir dos anos 1960, as *guerras culturais* passam a ter profundo impacto no campo das artes. Na definição de Terry Eagleton (2003), o termo "sugere encarniçadas batalhas entre populistas e elitistas, defensores do cânone e devotos da *diferença*, homens brancos mortos e os injustamente marginalizados. O choque entre a Cultura e a cultura, porém, já não é apenas uma simples batalha de definições, mas um conflito global" (p.73, itálico no original). Na definição do autor, a cultura pode ser aproximadamente resumida como valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo particular. Já Cultura, com C maiúsculo, refere-se ao que costumava ser entendido como "aqueles valores por todos partilhados em virtude apenas da nossa humanidade comum" (p.57), hoje questionados. Dentre tantos aspectos que impactam o campo literário, refiro-me especificamente a este pela influência que tem sobre a produção literária e decisões de publicação, ou seja, por sua relação com a publicação de livros *politicamente corretos* para crianças.

A disputa pelo que *merece* ser publicado – e/ou fazer parte ou ser excluído do *cânone* – passou a ser matéria relevante na produção literária. Na cultura de massas contemporânea, ao lado de razões de viabilidade comercial, decisões editoriais passaram a ser orientadas também por aspectos de *representatividade cultural*. Autores, até recentemente hegemônicos, passaram a ser questionados sem uma necessária contextualização, não pela qualidade literária de suas obras, mas por sua origem sócio-histórica ou posições pessoais em assuntos como racismo ou sexismo, não necessariamente expressas em suas obras. Assim, nos últimos cinquenta anos, cultura passou a ser

entendida como "a afirmação de uma identidade específica — nacional, sexual, étnica, regional — em vez da sua superação" (EAGLETON, 2003, p.57).

Pécora (2015) cita, como exemplo do deslocamento da literatura enquanto "prática artística ou função estética (...) [para o] lugar de defesa de identidades de grupos, especialmente aqueles com menos direitos assegurados no âmbito da sociedade de orientação democrática" (p.217), a solicitação de exclusão de Dante Alighieri do currículo das escolas italianas devido à presença em suas obras de conteúdos antissemitas, islamofóbicos, racistas e homofóbicos.

No Brasil, um recente exemplo da polêmica das disputas pela legitimidade literária e autoridade para a consagração de autores e obras opôs as opiniões de Leyla Perrone-Moisés³⁷ e Regina Dalcastagnè³⁷, a que faço referência no intuito de ilustrar duas visões opostas. Em entrevista³⁸ publicada em 2017, por ocasião do lançamento de seu último livro, Perrone-Moisés voltou a criticar, como já havia feito em ocasiões anteriores, a análise literária realizada a partir das lentes dos estudos culturais, que, a seu ver, posiciona a literatura como porta-voz da sociologia e da política, apartando sua significação do objeto texto. Algo como uma "escrita ficcional [que] teria passado a ser uma variante e, não raro, uma transcrição do discurso político ou da linguagem oral, de preferência popular" (BOSI, 1996, p.19).

A reação³⁹ de Dalcastagnè (2017), para quem esta é uma visão conservadora e elitista, pode ser assim resumida: "Conheço o discurso. Há a grande literatura, com seus grandes autores, que são capazes de dizer tudo sobre o mundo, e há alguns raros críticos capazes de reconhecer tudo isso exclusivamente a partir da sua leitura e da própria erudição" escreveu.

³⁷ Respectivamente, professora emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e professora titular de literatura brasileira da Universidade de Brasília.

³⁸ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1857605-leyla-perrone-moisés-fala-sobre-a-resistencia-da-ficcao.shtml>, acesso em 10.nov.2018.

³⁹ "Leyla Perrone Moisés deu uma entrevista hoje à Folha de S. Paulo desqualificando qualquer abordagem da literatura que leve em conta seu contexto histórico e social (...). Se o crítico literário levanta os olhos do livro ele já derrapou para os maldadados 'estudos culturais', alguma coisa que reúne pessoas que não entendem de História nem de Sociologia, muito menos de Literatura. (...) conheço o discurso. Há a grande literatura, com seus grandes autores, que são capazes de dizer tudo sobre o mundo, e há alguns raros críticos capazes de reconhecer tudo isso exclusivamente a partir da sua leitura e da própria erudição. É uma visão conservadora e elitista, que combina bem com os tempos atuais". (DALCASTAGNÈ, 2017) A manifestação em uma rede social, reproduzida na página da ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada), é citada por refletir opiniões da autora em artigos e entrevistas anteriores. Ao discutir a disputa na literatura brasileira, Dalcastagnè (2012) refere-se a "ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, 'não autorizadas'; (...) ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade" (disponível em <http://iberical.paris-sorbonne.fr/02-02/>, acesso em 5 de julho de 2017).

Ainda que de forma indireta, essa disputa guarda relação com a influência de reivindicações outras, que não as da própria produção cultural, de que fala Arendt (2016) quando se refere a transformações que modificam a natureza dos produtos culturais a partir de incontáveis adaptações, resumos, reescritas – "isso não significa que a cultura se difunda para as massas, mas que a cultura é destruída para produzir entretenimento" (p.153).

Se, por um lado, a posição de Leyla Perrone-Moisés pode ser tachada de conservadora – e a própria autora assim se reconhece –, é preciso também reconhecer o valor e a coragem presentes em sua defesa da qualidade estética de uma obra literária. De outro, Regina Dalcastagnè, ao advogar que "o silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele" e que "na narrativa brasileira contemporânea é marcante a ausência quase absoluta de representantes das classes populares" (p.34/35), traz uma necessária reflexão sobre o poder da palavra a que se refere Barthes (2007).

Ainda na chave do choque de ideias sobre a legitimidade de obras literárias, Ana Maria Machado (1999) recorda a experiência de alguns escritores durante o período da ditadura no Brasil. Sentiam, diz, uma espécie de *dupla vergonha*: primeiro, por valorizar a estética e qualidade literária em seus textos; segundo, por ter sentimentos, afetos, "desejos individuais e sonhos e pesadelos íntimos, não políticos nem sociais" (p.22).

No(s) embate(s) das guerras culturais, o que está em jogo não são as obras de arte em si, mas, antes, seu uso para autorizar e normatizar certo(s) discurso(s) dominantes. Para Eagleton (2003), nesse cenário é possível que as *culturas* de grupos específicos tornem-se um tanto *claustrofóbicas*, uma vez que seus membros não dispõem de "meios que lhes permitam participar em associações políticas mais vastas" (p.106). Ainda que *produtos culturais de entretenimento*, de que fala Arendt, e aqueles em linha com demandas identitárias pareçam situar-se em polos opostos da produção cultural, faz-se necessário tomar consciência de que

também a cultura de identidade pode ser combinada com a cultura pós-modernista ou comercial (...) [fazendo com que] aqueles que são vítimas desta cultura de mercado voltem-se, cada vez mais, para formas de particularismo militante (...). A uma escala global, o conflito mais relevante é o que acontece entre a cultura enquanto mercadoria e a cultura como identidade (EAGLETON, 2003, p.97, grifo meu).

2.2 Literatura infantil

Primeiras aproximações

A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? (...) [será] coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, 2011, p.183).

A LIJ faz parte da categoria de coisas e temas que todos acreditam saber o que são, mas têm dificuldade em definir. No entanto, a não ser na academia, determinar o que são livros infantis e juvenis não parece oferecer maiores dificuldades de classificação – não há problemas em localizá-los em bibliotecas, livrarias e catálogos de editoras. Ocasionalmente – e recentemente com maior frequência – pipocam debates sobre o que seriam, ou não, leituras apropriadas para crianças ou jovens, e contestações ocasionadas provocadas por temas considerados inadequados por diferentes grupos sociais. Essas polêmicas, no entanto, não colocam em discussão o que é LIJ, mas, sim, do que deve, ou pode, tratar.

A reflexão a respeito da LIJ como um *sistema próprio* (BOTTIGHEIMER, 1998) exige perguntar, por exemplo, se diz respeito a livros *escritos para* crianças ou *lidos por* crianças? Questão já formulada por Cecília Meireles (1984 [1949]), para quem são as crianças que delimitam a LIJ "com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer" (p.20).

Dentre as diversas abordagens teóricas, nem sempre coincidentes, para o estabelecimento do campo da LIJ, fico com a de Perry Nodelman (2008): livros publicados tendo a criança como público alvo, ou, mais precisamente, a ideia que adultos têm da criança em determinado período histórico. Livros que oferecem à criança aquilo que os adultos *acreditam que ela vá gostar* e o que *gostariam que ela precisasse* – em outras palavras, aquilo que satisfaz as necessidades do adulto em relação à criança.

Via de regra, uma categoria literária – como literatura vitoriana, literatura brasileira – é estabelecida a partir de autores, não leitores. No caso da LIJ, assim como na *literatura popular*, ela é definida em função dos leitores a quem se destina, ou seja, é produzida e publicada de acordo

com aquilo que autores e editores entendem como o gosto de leitores destes livros. "Nesse sentido, *literatura popular* equivale exatamente ao que entendo como *literatura infantil* – não tanto aquilo que crianças de fato leem, apreciam ou que lhes traz algum benefício, mas o que adultos entendem que elas leem, apreciam e que lhes traz benefício" (NODELMAN, 2008, p.154).

Entre as características que definem um texto de LIJ podem ser citadas: (i) linguagem específica, voltada a seu leitor implícito, a criança; (ii) estilo com foco em ação: mais relatos daquilo que os personagens *fazem* do que a descrição de seus sentimentos e pensamentos; (iii) narrativas de estrutura aparentemente simples, que podem incluir sutilezas ocultas, acessadas quando o texto é relacionado a leituras prévias e experiências de vida; (iv) importância do projeto gráfico e da ilustração como linguagens que dialogam com o texto de diferentes maneiras, complementando, sublinhando, questionando ou agregando elementos ausentes.

Ainda que tenha características próprias, estudiosos, especialistas e escritores que se dedicam à literatura infantil concordam no entendimento de que esta não pode ser considerada apartada do campo literário. Autores que escrevem (prioritariamente) para crianças afirmam – cada um à sua maneira, mas todos na mesma direção – que um livro que apenas as crianças apreciam não é um bom livro infantil.

Para Ana Maria Machado (1994), seus "livros podem ser lidos *também* pelas crianças" (p.76). Para Marina Colasanti (2015), é essencial a honestidade na escrita, sem tentativas de simplificação de linguagem ou transmissão de ensinamentos. Maurice Sendak, autor de *Onde vivem os monstros* (2014 [1963]), afirma que nunca escreveu para crianças, apenas escrevia e alguém dizia que o livro que havia produzido era um livro infantil. Como síntese do que dizem os escritores, fiquemos com as palavras da autora de *Mary Poppins*: "Ninguém amputa uma parte de sua substância imaginativa para escrever um livro especificamente para crianças (...) 'Literatura Infantil' sugere algo diferente da literatura em si, (...) parece-me muito severo, tanto com as crianças, quanto com a literatura" (TRAVERS⁴⁰, 1978).

Na mesma direção de Machado (1999), que não enxerga *literatura infantil* como uma categoria, mas, sim, uma classificação em que o adjetivo amplia, ao invés de reduzir, o sentido do

⁴⁰ P.L. Travers é autora de *Mary Poppins*, publicado pela primeira vez em 1934. A série inclui, além do livro original, transformado em filme por Walt Disney em 1964, mais sete livros, o último publicado em 1988.

substantivo, Hunt (2010) entende que categorias literárias são organizadas segundo critérios que incluem características, normas culturais e usos do texto. Não sendo este o caso da LIJ, definida em função do público pretendido, não haveria, a princípio, razões para a existência de um grupo separado de literatura infantil. Assim, a categoria de *livros para crianças* seria um "conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular" (CROUCH⁴¹ apud HUNT, 2010, p.54).

Ainda que discorde de Hunt em relação a determinados aspectos, especialmente metodológicos e de recepção⁴², Nodelman (2008) discorda da separação rígida entre literatura adulta e infantil, que entende como classificação imprecisa. Seu argumento central baseia-se no fato de que a discussão sobre literatura infantil resume-se ao que tem de diferente em relação ao *outro*, à literatura adulta. Em outras palavras, quando não se trata de literatura infantil, não existe algo chamado *literatura adulta*. Faz, no entanto, uma importante distinção: "os textos da literatura infantil podem ser, e muitas vezes são, tão complexos quanto textos para adultos – mas a complexidade é de uma espécie muito diferente e específica" (NODELMAN, 2008, p.341, grifo meu).

A definição proposta por Elizabeth Rigby⁴³, há mais de século e meio, ilustra com precisão a dificuldade de traçar – se é que existem – os limites da LIJ.

O erro está na pequena, porém importante, distinção entre livros *pueris* e livros *infantis*. Os primeiros são por demais simples – os segundos, justamente o contrário – os primeiros não requerem qualquer tipo de compreensão – os segundos, uma compreensão incomum⁴⁴ (1844, p.26, apud HUNT, 2006, p.7).

Também C.S. Lewis (1994)⁴⁵ marca a distinção entre pueril (*childish*) e infantil (*children's*): para ele nada é mais fatal para a LIJ do que "acreditar que qualquer coisa que compartilhamos com a criança é *pueril*" (1994, p.34) – a criança leitora deve ser tratada como igual, não encarada com

⁴¹ CROUCH, Marcus, *The Nesbit Tradition*. Londres: Benn, 1972.

⁴² Já que Nodelman não crê possível um adulto saber como uma criança lê.

⁴³ RIGBY, E. *Children's Books*. *The Quarterly Review* 74 (I3), 1844.

⁴⁴ "The whole mistake hinges upon the slight but important distinction between *childish* books and *children's* books. The first are very easy - the second as much the reverse - the first require no mind at all - the second mind of no common class." A tradução para o português não reproduz adequadamente o jogo de palavras do original – perde-se a raiz comum de *childish* (pueril) e *children's* (infantil), bem como a abrangência de *mind*, traduzida aqui como compreensão, entendimento, mas que significa inicialmente mente, opinião, atenção.

⁴⁵ Conhecido principalmente por *As crônicas de Nárnia*, é também autor de obras e ensaios de crítica literária.

condescendência ou idealizada.

Pueril e infantil, identificadas nos dicionários, como sinônimos, e geralmente assim empregados, têm na definição proposta por Rigby e Lewis sentidos distintos. Partindo dos termos em inglês no original, *childish*⁴⁶, além de pueril, pode também ser traduzido como *ingênuo, imaturo, não complexo*. Associa, assim, a criança à ideia de fragilidade, credulidade, incapacidade de captar sentidos mais profundos ou, no uso que Rigby faz do termo, refere-se a livros simples demais. *Children's*, adjetivo derivado de criança (*child*)⁴⁷, que tem também os sentidos de *filho/a, descendente*, define uma fase da vida quando ainda não se é adulto, mas sem a visão paternalista e um tanto depreciativa de *childish*. Tanto em português, quanto em inglês, empregamos *infantil*, e não *pueril*, para qualquer coisa que se refere a crianças – doença infantil, livro infantil, roupa infantil, etc. Na definição de Rigby, *children's* são livros que exigem uma compreensão especial, na de Lewis⁴⁸, podem ser tudo, menos *pueris*.

Enquanto campo de pesquisa, a LIJ é profundamente interdisciplinar, impactando e sendo impactada por estudos, entre outros, dos campos da psicologia, educação, história, linguística e estudos da infância. Tem, ainda, como característica o fato de que, diferentemente da literatura adulta, campo historicamente⁴⁹ restrito à academia e aos especialistas, quase todos se julgam em condições de opinar sobre os textos tidos como clássicos⁵⁰ da LIJ da cultura ocidental – o que, aliado à ausência de crítica especializada, dificulta que sejam estabelecidos critérios de qualidade.

Por não existirem fronteiras bem delimitadas do campo, qualquer trabalho sobre LIJ exige que se estabeleça, logo de início, aquilo que será considerado literatura infantil. Seria *beletrística*⁵¹ para crianças ou *livros para crianças*? Destina-se – ou deveria – a leitores *imaginados* pelo autor

⁴⁶ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/childish/>; e <https://www.merriam-webster.com/dictionary/childish>, acesso em 10.nov.2018.

⁴⁷ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/busca/ingles-portugues-moderno/child/>, acesso em 10.nov.2018.

⁴⁸ "Quando eu tinha dez anos, lia contos de fadas em segredo, e teria ficado envergonhado se alguém me descobrisse. Agora que estou com cinquenta, leio-os abertamente. Quando me tornei um homem, deixei de lado coisas pueris, inclusive o medo da puerilidade e o desejo de ser muito adulto" (p.25).

⁴⁹ Sem entrar no mérito ou nas deficiências desta nova variante de crítica, é preciso registrar o surgimento da figura, hoje bastante difundida, do crítico *informal*, que se manifesta preferencialmente através da internet. Assim como no caso de excesso de *escritores* a que se refere Zaid (2004), há também, hoje, *críticos literários* demais.

⁵⁰ Especialmente os contos de fadas de Perrault, Grimm e Andersen e algumas obras escritas na segunda metade do século XIX e início do século XX, como *Alice no País das Maravilhas*, *Peter Pan* e *O mágico de Oz*.

⁵¹ De acordo com o Dicionário Michaelis online, "Literatura recreativa de toda espécie; literatura amena, de caráter menor" – <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/beletr%C3%ADstica/>.

ou a leitores *reais*? O estudo, pesquisa ou artigo pretende tratar de aspectos particulares da *escrita para* ou das práticas, estética e aspectos psicológicos da *leitura por* crianças? Essas perspectivas não são mutuamente excludentes, podendo aparecer concomitantemente, e de diversas formas, em diferentes trabalhos (BOTTIGHEIMER, 1989, 1998).

Uma nova LIJ - anos 1970 e seguintes

A partir dos anos finais da década de 1960, na esteira de mudanças sociais e institucionais, avanços tecnológicos, demandas pedagógicas e novos discursos políticos, a LIJ ganha destaque em diversos países, entre eles, o Brasil. As revoluções culturais e a consolidação dos movimentos de direitos civis, especialmente nos Estados Unidos, dão origem à publicação de novos livros para novas crianças, com destaque para o aparecimento de livros com temáticas sociais. Transformações que exigem aprendizado e novas atitudes, tanto de escritores quanto de leitores. Em paralelo,

a cultura *mainstream*⁵² – incluindo a LIJ – responde à perda de privilégios de grupos dominantes e suas práticas discursivas, incorporando e apropriando-se de partes marginais de discursos e contra discursos, bem como de aspectos experimentais da *avant-garde* e, concomitantemente, enfraquecendo e minando seu potencial revolucionário (METCALF, 2006 [1997], p.215).

Esse movimento dá origem a um novo ecossistema de literatura infantil, mais diverso, colorido e descontraído, com nova estética e características, perdendo força nas décadas seguintes. As mudanças criativas perdem força ao longo dos anos, produzindo uma onda em sentido inverso, que traz consigo a perda de qualidade do texto, a profusão de temas utilitários e o predomínio da ideia do livro bonito e livro brinquedo.

A autora e crítica espanhola Ana Garralón (2014, 2017) cunha o termo SUPERLIJ para chamar atenção para os perigos – e carência de qualidade literária – de grande parcela dos livros infantis publicados no século XXI. Mobilizados para resolver todo e qualquer contratempo ou impasse que o adulto tenha na relação com a criança – desde a dificuldade para deixar a chupeta até a morte de um bichinho de estimação ou a doença de um parente – funcionam como uma espécie

⁵² Sem um termo equivalente em português, *mainstream*, cuja tradução literal seria *corrente principal*, diz respeito à cultura dominante ou convencional. Para preservar o significado, opto por utilizar o termo em inglês.

de autoajuda para crianças. No entanto, é ao adulto que a SUPERLIJ protege de suas próprias incapacidades e inseguranças, convertendo a leitura – com e para a criança – em remédio com bula, ferramenta para ajudar a lidar com temas e questões que o adulto, a partir de sua perspectiva, enxerga como difíceis ou problemáticos para a criança.

Ao lado desses *livros-muleta*, as obras que se convencionou considerar como *cânone* da LIJ – contos de fadas e livros escritos originalmente para adultos, que foram apropriados como leitura adequada a crianças – marcam presença em numerosos lançamentos, reedições, adaptações e versões. Orientados, em grande medida, pelo amplo conhecimento dessas obras pelo público e histórico de sucesso de vendas, refletem, muitas vezes, decisões editoriais baseadas na comodidade do passado, que negam oportunidade de publicação a novas obras e autores. (NIKOLAJEVA⁵³,1996). Ainda que não haja dados do mercado editorial brasileiro que permitam avaliar esse aspecto, é inquestionável o grande número de adaptações e reescritas de *clássicos* infantis, com diferentes níveis de qualidade.⁵⁴ Como exemplos, podem ser citados a série *Reconto Clássicos Infantis* da Editora Moderna, com adaptações de Walcyr Carrasco e as inúmeras versões⁵⁵ de *O Pequeno Príncipe* oferecidas por várias editoras a partir de 2015, quando a obra entrou em domínio público, sem a exigência de pagamento de direitos autorais.

Também a obra de Monteiro Lobato, que deixa de ser regulada pela Lei de Direitos Autorais⁵⁶ a partir de 2019, agita o mercado editorial brasileiro, com promessas de publicação por editoras como Companhia das Letras, FTD e Globo Livros, para citar apenas algumas das mais conhecidas. O interesse é facilmente explicável: o autor foi o escritor mais citado nas quatro edições⁵⁷ da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*, à frente, por exemplo, de Machado de Assis. Além disso, é enorme o interesse das editoras no mercado escolar, onde a obra de Lobato é amplamente adotada há décadas – a editora Globo vendeu, entre 2008 e 2017, quando detinha os

⁵³ De origem russa, professora de literatura comparada na Suécia por mais de duas décadas, professora e chefe de departamento na Universidade de Cambridge desde 2008, Nikolajeva tem como principais áreas de pesquisa a literatura infantil internacional, contos de fadas e folclóricos, teoria crítica e tradução.

⁵⁴ "Com a carnavalização que temos no campo das artes hoje, é certo que também haverá muita traição ao original — diz João Luís Ceccantini, docente do Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, e uma das referências em Monteiro Lobato no país. — A obra cai numa terra de ninguém, e é inevitável edições avacalhadas" (TORRES, 2018).

⁵⁵ O Anexo D traz alguns exemplos de adaptações de *O Pequeno Príncipe* voltadas a diferentes públicos.

⁵⁶ Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

⁵⁷ 2001, 2008, 2011 e 2016.

direitos autorais da obra de Lobato, mais de quatro milhões de exemplares.

Ainda que não faltem traduções de autores estrangeiros de LIJ, a não ser no caso de obras consagradas como *Alice no País das Maravilhas*, grande parte é de *blockbusters*⁵⁸, principalmente norte-americanos, de personagens de sucesso na televisão ou no cinema. Trata-se de fenômeno mundial, em que, para além da barreira da língua e de razões comerciais, o acesso é dificultado também por tradições e valores culturais de diferentes países. Serve como exemplo, a decisão, em 2014, da tradicional e renomada editora britânica *Oxford University Press* de excluir de seus livros educativos⁵⁹ toda e qualquer referência a porcos, salsichas e carne suína, alegando que respeita diferenças culturais, uma vez que suas publicações são vendidas em mais de duzentos países.

É inegável que os avanços tecnológicos tenham possibilitado maior circulação de produtos culturais, ainda assim é interessante observar e considerar criticamente os livros infantis mais traduzidos no Brasil. É precário o intercâmbio de autores infantis latino-americanos, sendo praticamente inexistente a publicação de autores de países vizinhos, como apontam estudiosas como Dolores Prades (Brasil), Maria Osorio (Colômbia) e Maria Teresa Andruetto (Argentina). Não se trata apenas da diferença de língua, já que entre os países que têm o espanhol como idioma comum, essa circulação também é bastante restrita.

Como exemplo de que nem sempre a língua é a principal barreira, Nikolajeva (1996) cita os países árabes, sem qualquer circulação de literatura infantil; e os da América Latina, que além de não compartilharem livros entre si, também não o fazem com a Espanha (e, no caso do Brasil, com Portugal). Podemos pensar ainda em obras dos demais países lusófonos, como Moçambique, Cabo Verde e Angola, entre outros, com pequena presença no Brasil, mesmo após a Lei 10.639 (2003)⁶⁰ ter tornado obrigatória no Ensino Básico a temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, "em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (grifo meu).

Outro exemplo em que as fronteiras não foram estabelecidas pela língua é a literatura infantil alemã, dividida pelo Muro de Berlim por mais de quatro décadas, e a rica produção da ex-União Soviética, onde o pretense guarda-chuva de *literatura infantil soviética* significou a

⁵⁸ Assim como no caso de *mainstream*, o termo *blockbuster* já foi apropriado pela linguagem cotidiana brasileira para designar livros ou filmes de grande sucesso comercial.

⁵⁹ *Educational material* em inglês, o que não deixa claro se trata-se de livros didáticos, paradidáticos ou simplesmente dirigidos ao público infantil.

⁶⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm, acesso em 10.nov.2018.

eliminação de obras nacionais das diferentes etnias, que, após o fim da URSS em 1991, empreenderam grandes esforços para sua recuperação.

Livros infantis de autores norte-americanos, britânicos, australianos e canadenses são geralmente conhecidos apenas em seus países de origem; por outro lado, países com duas línguas oficiais, como o Canadá, têm dois grupos separados de literaturas infantis, com raras traduções do inglês para o francês e vice-versa. O mesmo se dá na Bélgica, com livros em francês – como os conhecidíssimos Asterix e Tintin – e em flamengo.

Obviamente não se incluem aí obras e autores consagrados – como os contos de fadas do dinamarquês Andersen, *Pippi Meialonga* da sueca Lindgren, *O Pequeno Príncipe* do francês Saint-Exupéry ou a turma do *Sítio do Picapau Amarelo* de nosso Monteiro Lobato – e, os já citados, grandes sucessos comerciais da LIJ *mainstream* traduzidos em múltiplas línguas, que discuto mais à frente.

Ainda que seja necessário reconhecer uma maior expansão e circulação de livros infantis a partir da década de 1980, com o surgimento de autores de renome mundial, como as brasileiras ganhadoras do prêmio Hans Christian Andersen, Lygia Bojunga Nunes (1982) e Ana Maria Machado (2000), autores⁶¹ premiados, como a neozelandesa Margaret Mahy (2006) ou o chinês Cao Wenxuan (2016), permanecem não traduzidos no Brasil, indicando o ainda restrito alcance da LIJ contemporânea não *mainstream*.

Nos vinte anos que se passaram após as análises de Metcalf (1997) e Nikolajeva (1996), novas e profundas alterações continuaram a impactar e transformar a LIJ. A rapidez e o caráter descartável dos produtos culturais da sociedade de massas e as demandas didáticas associadas a livros para crianças, aliados à força do mercado editorial, intensificaram um cenário de enxurrada de livros e escassez de literatura, que em nada difere daquele da publicação de livros para adultos.

⁶¹ A relação completa de autores (a partir de 1956) e ilustradores (a partir de 1966) premiados pelo *Hans Christian award*, considerado o *Nobel* da literatura infantil, pode ser consultada em <http://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-awards/>. Além de Bojunga e Machado, o Brasil recebeu também o prêmio de melhor ilustração, concedido em 2014 a Roger Mello.

Grandes transformações também na LIJ brasileira

Nas últimas décadas do século XX, também no Brasil a LIJ passa por uma verdadeira revolução. O setor ganha impulso com iniciativas públicas de incentivo à leitura, que tomam corpo a partir dos anos 1960 através de programas e instituições como Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil⁶² (1968), Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973) e Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979).

O setor privado responde com investimentos na área, aumentando número e ritmo de novos lançamentos, abertura de livrarias especializadas, circulação em revistas. Esse movimento contribui, especialmente na década de 1970, para o surgimento de muitos novos escritores e ilustradores brasileiros de literatura infantil; também grandes nomes da literatura nacional, como Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e Mário Quintana, publicam livros para crianças. O mercado de livros para uso escolar, que até hoje responde pela maior parte das vendas de livros infantis e juvenis – e não apenas os didáticos – ganha importância.

Esse movimento, em linha com o ganho de importância da LIJ no mundo, tem características particulares, em consonância com o momento político e social vivido pelo país após o golpe civil militar de 1964, e o aumento da dependência do capitalismo do mundo ocidental. A LIJ brasileira incorpora e passa a espelhar novos valores, tais como: consciência social; repúdio ao autoritarismo; respeito aos direitos do outro, que Nelly Novaes Coelho (1991) chama de *moral da responsabilidade do Eu*. Despontam os primeiros sinais na direção da não aceitação de padrões sexistas, racistas e puritanos, de resto, não inteiramente superados até hoje.

Surgem livros que desorganizam inteiramente a tradição dos contos de fadas, como *História meio ao contrário* (Ana Maria Machado, 1986), *A fada que tinha ideias* (Fernanda Lopes de Almeida, 1971), *Onde tem bruxa tem fada* (Bartolomeu Campos Queirós, 1979), *Uma ideia toda azul* (Marina Colasanti, 1979), para citar apenas alguns. Outros tratam, a partir de uma perspectiva realista, de temas do cotidiano, antes considerados impróprios, como a morte, em *O Menino e o pinto do menino* (Wander Piroli, 1975) e o desenvolvimento sexual, em *O primeiro canto do galo* (Domingos Pellegrini Jr., 1979). Uma lista incompleta de autores importantes surgidos nos anos

⁶² A FNLIJ é a seção brasileira do *International Board on Books for Young People* – IBBY, que tem como missão promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias.

1970 inclui nomes como Ruth Rocha, Eva Furnari, Angela Lago e Lygia Bojunga, muitos em atividade até os dias de hoje.

Surgem livros que trazem para o universo da LIJ brasileira o fantástico, o surrealismo, o humor, a ficção científica, o mistério policial, a poesia. Na mesma época, a percepção de livros infantis como objetos estéticos faz com que também os projetos editoriais e a concepção gráfica das obras dirigidas ao público infantil e juvenil passem por grandes transformações. *Flicts* de Ziraldo (1969) e, alguns meses antes, *O Menino mágico*, de Rachel de Queiroz, com ilustrações do italiano Gian Calvi, marcam o ganho de importância do ilustrador na LIJ brasileira.

Esse período de grandes transformações traz um movimento de renovação, com narrativas menos lineares e previsíveis, novas formas de composição de personagens, incorporação de temas urbanos aos enredos, uso de uma linguagem mais próxima da oralidade. A realidade social que o país atravessa, assim como personagens infantis em situações de miséria e sofrimento, materializam a crítica presente em obras da LIJ do período.

Essa linha social da narrativa infantil brasileira contemporânea tem desdobramentos importantes, que a fazem debruçar-se, por exemplo, sobre a perda da identidade infantil (...), [em] histórias que internalizam, na personagem infantil, as várias crises do mundo social (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 124).

Um fato curioso, que merece ser mencionado, é a relação da censura imposta pelo governo militar com a LIJ. Praticamente ignorados, por serem considerados um gênero sem importância, livros infantis possibilitaram a denúncia e o questionamento de temas políticos, em obras como *O reizinho mandão* (Ruth Rocha, 1978), *O rei de quase tudo* (Eliardo França, 1972), *Era uma vez um tirano* (Ana Maria Machado, 1981), entre outros.

Ao lado das, já mencionadas, influências dos programas públicos de incentivo à leitura, novas temáticas, ganho de importância da ilustração e do projeto gráfico, dos investimentos do setor privado, um aspecto fundamental da transformação da LIJ brasileira na década de 1970 é a *nova tendência discursiva* na produção de literatura infantil e juvenil, examinada por Perrotti já em 1986. A *concepção utilitária* da literatura infantil, orientadora, até então, da produção brasileira, é abalada por uma

geração de escritores [que] retoma a postura do iconoclasta Lobato (...). [colocando] em crise, com seus trabalhos, a concepção utilitária da literatura para crianças e jovens, propondo uma nova compreensão para o fenômeno (...)

[escritores] com uma nova consciência de seu papel social: reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético (p.11).

Dá-se, a partir daí, a ruptura com o tradicional papel moralista, tradicionalmente atribuído aos que escrevem para crianças e jovens, consequência da relação umbilical entre literatura infantil e pedagogia. A partir dos anos 1970, a LIJ brasileira, profundamente impactada pelo compromisso firmado por esses novos autores com a qualidade literária de sua produção, amplia e enriquece a oferta de livros destinados a crianças e jovens. Perrotti cita a publicação de *O caneco de prata* (1971) de João Carlos Marinho – hoje um clássico, em sua 17ª edição – como exemplo do divisor de águas nos novos rumos da LIJ no Brasil, foi o segundo livro da conhecidíssima série da *Turma do Gordo*. Publicado logo após a *O gênio do crime* (1969), foi seguido por uma série de treze livros, sendo o último, *O fantasma da Alameda Santos* (2015).

A mudança da LIJ brasileira não se deu facilmente, foi preciso romper com uma longa tradição de entender e produzir literatura para crianças. Deu origem, inclusive, como efeito colateral indesejado, a um certo *utilitarismo às avessas* – com livros que, mesmo tratando de temas contemporâneos, "o princípio da eficácia, do ensinamento continuava intocável" (PERROTTI, 1986, p.14). Somados os livros *utilitários* e os *utilitários às avessas*, é provável que superassem em quantidade aqueles da *nova* LIJ, mas uma nova tendência estava lançada.

Não é exagero creditar parte significativa do impulso de renovação da LIJ à *Revista Recreio*, cujo primeiro número chegou às bancas, em maio de 1969, como brinde grátis⁶³ das populares, à época, revistas *Claudia*, *Realidade* e *Capricho*. Revista semanal de texto (não quadrinhos) em quatro cores, formato inovador para a época, destacava-se pela publicação de originais inéditos, e pela proposta de *educar divertindo*, expressa, inclusive, em seu subtítulo – *a revista brinquedo*. Trazia, ainda, a cada número um brinde – geralmente um brinquedo ou encarte para montar.

Desempenhando importante papel na divulgação da literatura infantil e formação de leitores, a *Recreio* retomou, de certa forma, o pioneirismo e destaque da revista *Tico-Tico*, publicada entre 1905 e 1962, tendo sua época áurea entre o início do século XX e a década de 1940.

⁶³ O material de divulgação do número 1 da *Revista Recreio* trazia a seguinte mensagem, dirigida ao público alvo pretendido: "Ganhe o N° 1 em *Claudia*, *Realidade* e *Capricho*. É só você falar com o seu pai e sua mãe, o 1º número de *Recreio* vem junto com as revistas que eles sempre compram".

A longa história de sucesso de *Tico-Tico*⁶⁴ é apontada por Lajolo e Zilberman (2007) como um dos indícios de que, há mais de um século, os maiores centros do país já "se habilitavam ao consumo de produtos da hoje chamada indústria cultural" (p.23).

Seguindo os caminhos abertos por Lobato na década de 1930, e publicando textos de autores que viriam a ocupar importante lugar na LIJ nacional, como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Lygia Bojunga e João Carlos Marinho, a *Recreio* inovou ao usar uma linguagem cheia de metáforas e símbolos, carregada de significados ocultos que podiam ser apreciados, em diferentes níveis, pela criança, encantada pelo enredo, e pelo leitor erudito, que nela encontrava "procedimentos literários de metalinguagem e intertextualidade, até então insuspeitados no gênero" (MACHADO, 1999, p.18). Publicada entre 1969 e 1981, o período de apogeu da *Recreio*, coincidiu com o momento histórico que o país atravessava, com

severa repressão intelectual nas diversas formas de expressão e comunicação (p.9). [Seus autores prezavam] a valorização da função lúdica e renovadora da palavra, dando-lhes (aos pequenos leitores) não apenas a oportunidade de se divertirem, mas também de crescerem (...) [levando-os] à reflexão e à crítica (MACHENS, 2009, p.41).

Relançada em 2000 com novo perfil editorial, e em circulação até outubro de 2018, a nova versão da revista não guardava semelhança com o caráter ousado que tinha nos anos 1970.

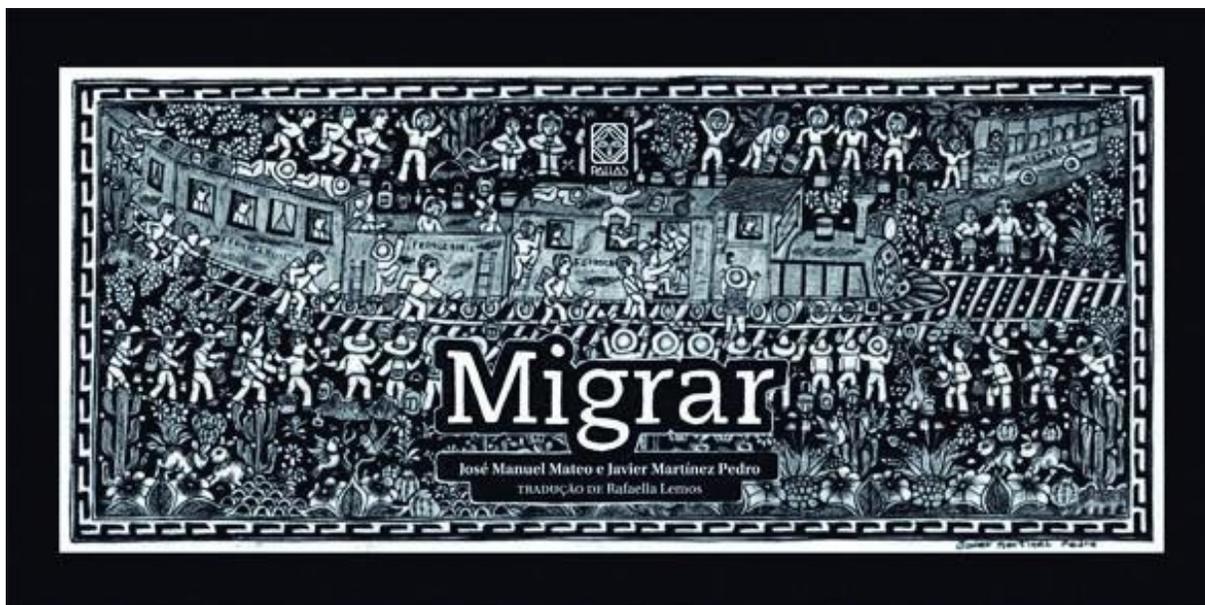
Hoje, entre as traduções de *blockbusters* (sobretudo) norte-americanos de LIJ, como livros que têm como personagens as princesas da Disney ou Peppa Pig (personagem de desenho animado exibido em canais de TV aberta e por assinatura), a exceção fica por conta das pequenas editoras independentes, com obras como *O mar e outras coisas de que também me lembro* (Mónica Gutierrez Serna, Espanha, 2012, Pulo do Gato), *Asas* (Maya Hanoach, Israel, 2012, Peirópolis), *Filomena Firmeza* (Patrick Modiano e Sempé, França, 2014, Cosac Naify), *Olhe para mim* (Ed Franck e Kris Nauwelaerts, Bélgica, 2014, Pulo do Gato), *Migrar* (Jose Manuel Mateo e Javier Martinez Pedro, México, 2013, Pallas) ou *Azul e Vermelho* (Mireya Tabuas e Patricia Van Dalen,

⁶⁴ De acordo com a Biblioteca Nacional Digital, nas páginas da *Tico-Tico*, "podiam ser encontrados passatempos, mapas educativos, literatura juvenil e informações sobre história, ciência, artes, geografia e civismo. Fotografias e desenhos dos leitores, enigmas e concursos também eram publicados. Contudo o mais singular e pioneiro no semanário foi a publicação de histórias em quadrinhos destinadas ao público infantil no Brasil. Com dois tipos de papel, quatro páginas coloridas e as demais em branco com verde, vermelho e azul, inovações gráficas e visuais, abriu espaço para novos autores, ilustradores e desenhistas". Disponível em <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-tico-tico/>, acesso em 20 de abril de 2019.

Venezuela, Peirópolis, 2015). Autores brasileiros pouco conhecidos, quando conseguem romper a barreira das grandes editoras, nomes reconhecidos e decisões comerciais, são publicados também por editoras pequenas. Podemos tomar como, por exemplos, *A avó amarela* (Júlia Medeiros e Elisa Carareto, ÔZé Editora, 2018), ou *A boca da noite*, do autor indígena Cristino Wapichana, com ilustrações da reconhecida artista Graça Lima (Editora Zit, 2016). O primeiro recebeu, em 2019, o prêmio FNLIJ nas *categorias escritor revelação e ilustrador revelação*; já o segundo foi escolhido em 2017, também pela FNLIJ, como o melhor nas categorias *criança e melhor ilustração*, além de ganhador do Prêmio Jabuti (2017) na categoria *infantil* e da Estrela de Prata no Prêmio Peter Pan, concedido pelo IBBY⁶⁵ Suécia.

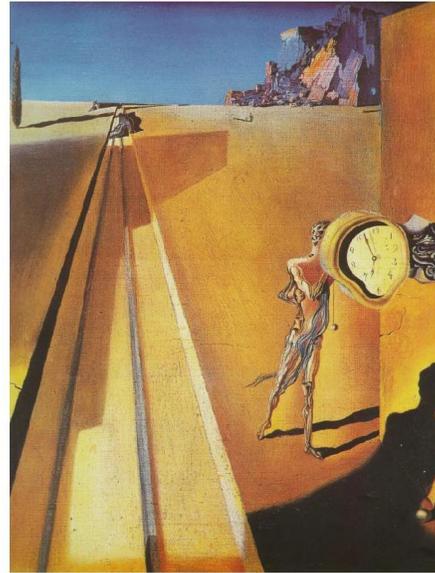
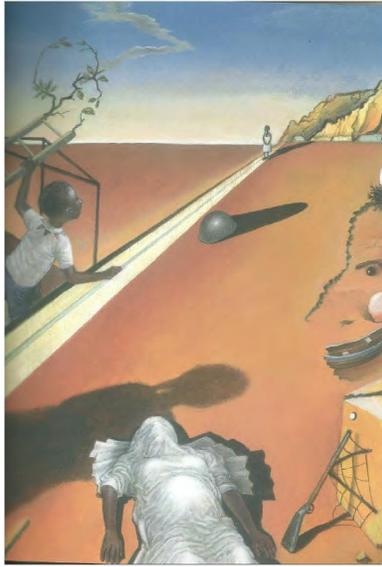
São exemplos de obras que pertencem ao campo em que "a ambiguidade é a marca distintiva e fundamental, pois revela uma poética preocupada não mais com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo, mas com seu questionamento, caso o leitor deseje" (PERROTTI, 1986, p.15).

A seguir, alguns exemplos de cuidado e inovação de projetos editoriais dessas publicações.



Capa de *Migrar* – o livro, em formato sanfonado, é ilustrado com técnicas tradicionais das tribos Xalitla sobre papel *amate*, que era fabricado na Mesoamérica no período pré-colombiano.

⁶⁵ *International Board on Books for Young People*, organização sem fins lucrativos, criada na Suíça em 1953, conta atualmente com 75 países membros e representa uma rede internacional de entidades empenhadas em aproximar crianças e livros.



A página final de *Olhe para mim* informa que "as ilustrações deste livro foram inspiradas no trabalho de diversos artistas consagrados da pintura ocidental, revisitando diferentes escolas, estilos e nacionalidades", e fornece referências para os originais. Na imagem à esquerda, ilustração inspirada em Dalí, à direita, obra original.

Na mesma chave da crítica que faz Metcalf (1997) à perda de inovação e pioneirismo da LIJ de décadas recentes, Ana Maria Machado (1999) vê com pessimismo os livros infantis publicados no Brasil do final do século XX e início do XXI, que, em sua opinião, "vivem num mundo muito promíscuo, onde são facilmente tocados e molestados por coisas que não podem ser confundidas com literatura" (p.37).

As transformações do mercado editorial, assim como da produção cultural como um todo, fizeram⁶⁶ com que o livro deixasse de ser percebido como bem cultural, tornando-se apenas um produto descartável, não raro produzido por encomenda para atender a leis de mercado. Quase uma década antes de Machado, Perrotti já falava dos perigos da leitura infantil sem cultura, no âmbito de uma infância institucionalizada e confinada.

Nesse contexto de estrangulamento do político, de redução crescente do espaço

⁶⁶ Exemplo de adaptações que visam atender ao público é a redução da duração de peças teatrais, fenômeno que não é exclusividade brasileira. Em matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo em agosto de 2018, o diretor Eduardo Tolentino de Araújo, fundador do grupo TAPA, afirma que essas adaptações prejudicam a qualidade do espetáculo: "Ao cortejar o público desse jeito, estamos perdendo a essência do teatro". Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/08/para-driblar-impaciencia-do-publico-producoes-cortam-espetaculos-teatrais.shtml>, acesso em 10 nov. 2018.

público e de sua transformação em espaço social privado, (...) ocorrerão mudanças fundamentais nas formas de conceber e organizar a infância (p.87). O confinamento [da infância], todavia, não atinge apenas aspectos de motivação e desinteresse. Atinge também as significações, o objeto propriamente dito da leitura, uma vez que os sentidos dos textos emergem do confronto entre suas virtualidades e as experiências do leitor (...). Em tais condições, a pauperização não é apenas um dado cultural, mas também político, na medida em que, de algum modo, tenta render a infância à ótica dos interesses dominantes, impedida que está de buscar instrumentos de crítica no mundo público (1990, p.95-6).

A disputa entre qualidade literária e viabilidade comercial não apenas permanece, como se ampliou consideravelmente, uma vez que o mercado editorial segue, cada vez mais, a lógica da cultura de massas, interferindo com a produção autoral: "quando começa a escrever tendo em mente o alvo de um grande número de leitores abstratos, o autor está perdido" (MACHADO, 1999, p.40)

Cabe registrar, no entanto, que a própria Ana Maria Machado, cuja extensa e premiada⁶⁷ obra dispensa comentários, parece, por vezes, sucumbir à *promiscuidade* de que falava há duas décadas. Tomando como exemplo dois de seus livros sobre princesas, separados por trinta e cinco anos, fica evidente a distância que separa a qualidade literária e a inovação de *História meio ao contrário* (que recebeu o Prêmio Jabuti em 1978) e *Uma, duas, três princesas* (Ática, 2013). Machado não está sozinha, o mesmo se dá, entre outros, com outro grande autor brasileiro de livros infantis, Ziraldo – pertencem a dois universos distintos *Menino Maluquinho* (ganhador do Jabuti em 1980) e *Meninas* (Melhoramentos, 2016).

Ainda que não seja possível afirmar com certeza, tanto *Uma, duas, três princesas* quanto *Meninas* parecem atender a encomendas de editoras, que entendem necessário ter em seus catálogos livros infantis, digamos, *feministas*. Livros, que, se trazem na capa o *selo de qualidade* de autores como Ana Maria Machado e Ziraldo, terão, seguramente, melhor resultado comercial. Como alerta María Teresa Andruetto, trata-se de um

modo de canonização mais perigoso, que pode converter um autor em marca registrada, abarcando de modo indiscriminado em direção à totalidade de sua obra – incluídos, muitas vezes, textos visivelmente menores ou uma repetição infinita de si mesmos – grandes volumes de compras (2012, p.37).

⁶⁷ Membro da Academia Brasileira de Letras desde 2003, Ana Maria Machado foi vencedora, entre outros, do Prêmio Hans Christian Andersen do IBBY, em 2000 e, em 2001, do Prêmio Machado de Assis, da ABL.

Esses, porém, são exemplos, de certa forma, virtuosos da oferta de livros infantis e juvenis para o público brasileiro – ainda que passem longe da qualidade de obras anteriores que consagraram autores icônicos da LIJ brasileira, repetindo fórmulas já testadas (e aprovadas), são, do ponto de vista da qualidade estética, infinitamente superiores a tantos outros.

Notícias facilmente localizadas em jornais de grande circulação e na internet sobre as obras mais vendidas em feiras literárias comprovam o fenômeno. Como exemplo, na Bienal do Livro de São Paulo (2018) uma das maiores atrações foi o *youtuber* e influenciador digital Erick Mafra, com o livro, *Siga o Coração – O Guia do Amor Infinito* (Editora Astral Cultural).

O *site* especializado em mercado editorial Publishnews publica, desde 2010, listas dos livros mais vendidos no Brasil. De acordo com a lista dos infantis e juvenis, agrupados em uma única categoria, na semana de 10 de dezembro de 2018 os três mais vendidos⁶⁸ foram: *As aventuras na Netoland com Luccas Neto* (2018, Pixel), *Diário de um banana – Batalha Naval* (2018, Jeff Kinney, V&R) e *Para todos os garotos que já ameí* (2015, Jenny Han, Intrínseca).

É mais do que comum a presença nas listas de sucessos de vendas de livros juvenis de autores *celebridades* da internet, como Mafra e Luccas Neto. O segundo colocado, *Diário de um banana*, é parte de uma franquia de sucesso, com diversos títulos publicados desde 2007. A lista dos mais vendidos na categoria infanto-juvenil da Revista Veja⁶⁹ (19.dez.2018) repete o livro de Luccas Neto na primeira posição e o de Jenny Hann na sexta.

O primeiro infantil do *ranking* da Publishnews, décimo colocado na relação dos mais vendidos da semana, é *O poder da ação para crianças* (2018, Paulo Vieira e Maurício de Sousa, Editora Gente), assim apresentado: "Como aprender sobre autorresponsabilidade e preparar seus filhos para uma vida feliz e completa". Na relação de Veja, está em 15ª posição.

Paulo Vieira, de acordo com informações no *site* da editora, é *Master Trainer Internacional em Coaching*, e o livro, em parceria com Maurício de Sousa, que dispensa apresentações, é uma adaptação para crianças de seu *bestseller* *O poder da ação* (2015), da mesma editora. Em nada espanta a associação com o *pai* da turma da Mônica, garantia de atenção e boas vendas.

Também de Maurício de Sousa, dessa vez em parceria com Ziraldo, reunindo personagens

⁶⁸ Disponível em <https://www.publishnews.com.br/ranking/semanal/11/2018/12/21/0/0>, acesso em 10.dez.2018.

⁶⁹ Disponível em <https://veja.abril.com.br/livros-mais-vendidos/infantojuvenil/>, acesso em 20.dez.2018.

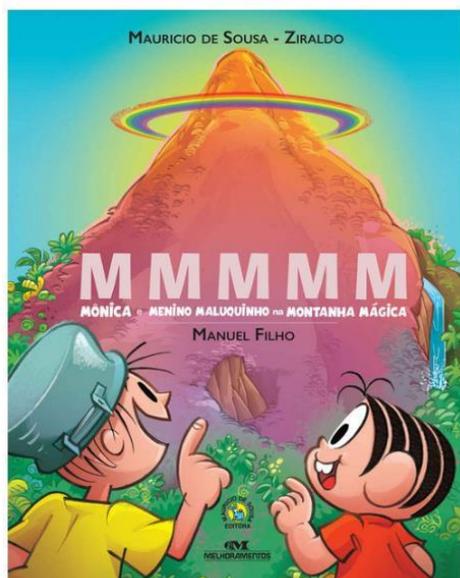
de duas das mais conhecidas – e vendidas – turmas da literatura infantil brasileira, é *MMMMM - Mônica e o Menino Maluquinho na Montanha Mágica* (2018, Melhoramentos), lançado na Bienal do Livro de São Paulo. Os dois consagrados autores participam com as ilustrações, sendo o texto de Manuel Filho⁷⁰.

É curioso observar algumas particularidades do livro, além da junção de personagens queridas e conhecidas, não só por crianças, mas também por seus pais, já que *O Menino Maluquinho* é de 1980, e as tirinhas da turma da Mônica começaram a ser publicadas em jornais em 1959, passando ao formato de gibi em 1970.

Em primeiro lugar, a condição para participar da aventura: "a Mônica e o Menino Maluquinho encontram em suas barras de chocolate os desejados bilhetes dourados que dão direito a um prêmio incrível: visitar a Montanha Mágica!". Qualquer pessoa que tenha lido o livro de Roald Dahl, *A fantástica fábrica de chocolate* (Martins Fontes, 2011[1964]) ou, mais provavelmente, assistido a uma das duas adaptações para o cinema (1971 e 2005), não deixará de lembrar que Charlie, o protagonista, deve encontrar um *cupom dourado* para ser um dos escolhidos para visitar a fábrica de doces do Sr. Willy Wonka. Também o próprio destino da viagem – a Montanha Mágica – tem uma origem *literária*. Como o autor relata no prefácio – e em uma conversa entre Maluquinho e seu avô que faz parte da narrativa – a ideia veio de *A Montanha Mágica*, de Thomas Mann (1924), que, tanto Manuel Filho quanto Maluquinho, acreditaram ser, a partir do título, um livro infantil. Relação que remete imediatamente ao, já mencionado, comentário de Arendt (2016) sobre a apropriação pela sociedade de massas de objetos culturais.

Não é irrelevante chamar atenção para o destaque dado aos nomes de Maurício de Sousa e Ziraldo na capa do livro, com o nome de Manuel Filho posicionado mais abaixo. Essa apresentação não é comum, o habitual sendo o nome do autor do texto vir em primeiro lugar, acima ou ao lado do nome do ilustrador. Também não é coincidência a clara inspiração em Ziraldo da imagem do avô de Maluquinho.

⁷⁰ Autor de diversos livros infantis e juvenis, vencedor em 2008 do Prêmio Jabuti na categoria (que não mais existe) *didático e paradidático*.



Interessado, o garoto puxou o exemplar e ficou bastante decepcionado. Não havia figuras. Enquanto ele se esforçava para guardá-lo, o avô apareceu na porta.



Capa e uma das ilustrações de *MMMMM – Mônica e o Menino Maluquinho na Montanha Mágica*.

Não se trata de estabelecer uma dicotomia entre editoras *grandes e poderosas* e as *pequenas e independentes*. Mas, sim, de reconhecer, que o editor como *figura de proa* do mercado editorial, na definição de Marina Colasanti (2012), está restrito hoje ao segundo grupo. É a figura que em inglês recebe o nome de *publisher* – o responsável, em última análise, pela linha editorial e decisões de publicação do grupo que comanda.

No cenário brevemente descrito nos últimos parágrafos, abundam livros sobre determinados temas, entre os quais, os *politicamente corretos*, produzidos por encomenda das editoras, muitas vezes a escritores de grande sucesso, cujo nome é garantia de divulgação e melhores vendas. Livros que funcionam como um espelho, que não reflete nada além da superfície, deixando de lado a imaginação e *o faz de conta*, tão importantes na "construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas (...) [expressão] algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente" (SARMENTO, 2004, p.16, grifo meu).

2.3 LIJ na escola

Da religião à moral e cívica à educação para a cidadania

Neste ponto do caminho, é preciso recordar a dupla função atribuída à literatura na escola: necessidade humana e transmissão de valores. Antonio Candido, que já nos falou da primeira no início deste capítulo 2, fala agora da literatura que ensina, mas a seu próprio modo:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (1999, p.84, grifo meu).

Diferentemente do que ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio, o uso da literatura na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF se dá não pelo *ensino* em uma disciplina específica, mas, antes, pela *leitura de livros*, etapa em que mais são usados para a formação moral. Assim, podemos formular perguntas tais como: podem coexistir literatura e educação para valores? Se sim, como? São de naturezas distintas? Convergem ou divergem?

Pedagogia e literatura, como já dito e repetido, assumem as formas que se pretende dar à sociedade em diferentes contextos históricos e culturais. Se no passado, tanto uma quanto outra, estavam ligadas prioritariamente à religião e obediência cega do que se considerava virtuoso, hoje também incluem valores sociais como liberdade, democracia, igualdade, solidariedade.

A literatura infantil recente produzida para tratar de questões como paz e sustentabilidade não costuma produzir debates e embates; já temas como diversidade, igualdade racial, estereótipos e identidade de gênero ou modelos não normativos de família são pretextos de discórdias, polêmicas acaloradas e controvérsias. Trata-se, em ambos os casos, de livros incluídos na categoria dos *politicamente corretos*, que buscam determinar um modo válido de ver o mundo.

É bom que se registre que continuam também sendo publicados livros de moral tradicional,

que chamo aqui de *conservadoramente corretos*, a partir do termo cunhado por Wilson (1995). No grupo do ensino das virtudes, um dos mais conhecidos, hoje fora de catálogo, é *O Livro das Virtudes para crianças*, de William Bennett (Nova Fronteira, 1997), que, em seus quatro capítulos, trata de: coragem e perseverança; responsabilidade, trabalho e disciplina; compaixão e fé; honestidade, lealdade e amizade. Livros como este, percebidos quase como os antigos manuais de etiqueta, e os de caráter religioso não costumam provocar polêmicas.

Como a literatura infantil, e as reações a ela, não estão desvinculadas do ambiente social e político do país, têm-se repetido episódios, partidos de grupos conservadores, de denúncias de livros por eles considerados inapropriados. Nada tendo a ver, ainda que frequentemente enquadrados na mesma categoria dos *politicamente* corretos, alguns exemplos recentes são:

(i) *Meninos sem Pátria* (Luiz Puntel, 1981, Ática) / out.2018 – parte da Coleção Vaga Lume⁷¹, adotado há mais de trinta anos em escolas públicas e particulares, trata da vida de um menino exilado com sua família durante o período da ditadura no Brasil. Sua retirada da lista de leitura do Ensino Fundamental II de um colégio particular no Rio de Janeiro foi solicitada por um grupo de pais, que entenderam tratar-se de um livro *comunista*. Vale mencionar que outro grupo de pais e estudantes protestou em frente ao colégio e fez um abaixo-assinado contra a censura de *Meninos sem Pátria*, o que apenas corrobora as diferentes possibilidades de leitura de uma mesma obra.

(ii) *O Diário de Anne Frank em quadrinhos* (Ari Folman e David Polonsky, 2017, Record) / mar.2018 – retirado da lista de leitura de uma escola particular em Vitória, ES, também por iniciativa de um grupo de pais, desconfortáveis com algumas referências à sexualidade. A obra, produzida por solicitação da Fundação Anne Frank (Suíça), ateu-se fielmente ao original, escrito por Anne Frank durante a Segunda Guerra Mundial. É, no mínimo, intrigante observar que referências à guerra, holocausto ou, até mesmo, à relação difícil de Anne com a mãe, não provocaram qualquer tipo de reação, mas, sim, algumas poucas cenas⁷², como a reproduzida a

⁷¹ Especialmente famosa nos anos 1970 e 1980, com um total de quase cem títulos publicados, o último em 2008, e um total de mais de sete milhões de exemplares vendidos. O livro de Puntel é o quarto mais vendido da série.

⁷² O texto do trecho de *O diário de Anne Frank*, conforme consta da edição da Record (2007), é: "Antes de vir para cá, eu já havia tido, subconscientemente, sentimentos semelhantes, pois lembro-me de que uma vez, ao dormir com uma amiga, senti forte desejo de beijá-la, e beijei mesmo. Sentia-me curiosíssima a respeito de seu corpo, que ela sempre escondera de mim. Perguntei-lhe se, como prova de amizade, poderíamos apalpar os seios uma da outra, mas ela recusou".

seguir:



(iii) *O menino que espiava para dentro* (Ana Maria Machado, 1983, Global) / set.2018 – foi alvo de denúncia nas redes sociais por um trecho que foi interpretado como apologia ao suicídio infantil. O livro narra a história de Lucas, menino cheio de fantasias, que tem um amigo imaginário com quem só se encontra em sonhos. Um dia, para poder prolongar seu tempo com o amigo, Lucas decide engasgar com um pedaço de maçã e dormir por um longo tempo, como na história de Branca de Neve. O trecho que provocou as acusações é: "resolveu que o melhor era deixar para engasgar com a maçã na hora de deitar, quando estivesse sozinho. É que a família dele era tão desligada dessas coisas que era até capaz de alguém dar um tapa nas costas dele só para desengasgar, e aí estragava o plano todo".

(iv) *Enquanto o sono não vem* (José Mauro Brant, 2003, Rocco) / jun.2017 – caso de maior repercussão, em que 90.000 livros distribuídos a escolas públicas foram recolhidos pelo MEC, é analisado em detalhes mais à frente, na seção *Proteção x Censura*.⁷³

Não sendo possível isolar da literatura, em especial aquela voltada à criança, seu aspecto de veículo formativo e ideológico, o que vamos procurar analisar é a qualidade literária de grande parte desses livros – tanto os *política*, quanto os *conservadoramente corretos* – muitos dos quais usam linguagem sem cuidado, trazem ilustrações chapadas e estão longe da polissemia e das diversas camadas de um bom texto literário.

⁷³ Ver página 130.

Capítulo 3

SOBRE IDEOLOGIA E LINGUAGEM

3.1 Narrativa(s) e resistência(s)

A literatura, com ser ficção, resiste à mentira. É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente (BOSI, 1996, p.27).

Como já anunciado, os quatro termos de meu tema – literatura, infantil, politicamente, correta – exigem definições. Caso contrário, é grande o risco de deslizar para a imprecisão e o atoleiro do lugar comum.

Para tratar do *politicamente correto*, termo carregado de sentidos ideológicos, é preciso, antes, buscar entender o que é *ideologia*. Trata-se de uma daquelas palavras largamente empregadas no(s) discurso(s) social(is) – como, por exemplo, em *ideologia partidária*, *falsidade ideológica*, e, o contemporâneo *ideologia de gênero*⁷⁴ – sem o necessário cuidado. A definição oferecida pelo dicionário⁷⁵: "ciência das ideias; conjunto de ideias, crenças, tradições, princípios e mitos, sustentados por um indivíduo ou grupo social, de uma época, de uma sociedade", pode parecer suficiente à primeira vista. No entanto, adverte Marilena Chauí (2008), o mais comum é que se confunda *ideologia* com *ideário*, quando, na realidade, "ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade" (p.8). Aglutinando a definição do dicionário com a de Chauí, Zizek (1996) atribui à *ideologia* o significado de "doutrina, conjunto de ideias, crenças, conceitos e assim por diante, destinada a nos convencer de sua veracidade, mas, na verdade, servindo a algum inconfesso interesse particular do poder" (p.15, grifo meu).

A partir desta demarcação inicial, o *politicamente correto* pode ser considerado (rotulado?) como tentativa, nem sempre bem-sucedida, de uso ideológico da linguagem – respeito e gentileza para uns, censura e cerceamento para outros. Demanda, portanto, uma definição política. Fiquemos com a de Hannah Arendt (2013), que reproduz *ipsis litteris*, para não correr

⁷⁴ Tornada lugar comum no Brasil pelo uso intenso durante a campanha presidencial de 2018, a expressão *ideologia de gênero* não consta, por exemplo, da *Encyclopedia Britannica Online*. O jornal britânico *The Guardian*, em artigo de março de 2018, que discute o avanço da direita em todo o mundo, diz, afirma, em tradução livre: "Não se trata de termo acadêmico legítimo ou de movimento político, mas é utilizado pelos conservadores para vender uma falsa narrativa e justificar a discriminação". O artigo conclui que, utilizada de diferentes maneiras ao redor do mundo, "essa é a genialidade da fórmula da ideologia antigênero: sua maleabilidade para ser secular e antimuçulmana na Europa, e cristã sem culpa na América Latina. A expressão (...) [hoje pertence a] um movimento conservador transnacional dedicado a impedir, e até mesmo desfazer, avanços nos direitos das mulheres e pessoas LGBT". Disponível em <https://www.theguardian.com/global-development/2018/mar/30/gender-ideology-big-bogus-and-coming-to-a-fear-campaign-near-you>, acesso em 10.nov.2018.

⁷⁵ Mini Houaiss Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2008.

o desnecessário risco de perder a força e precisão de suas palavras.

As ideologias pressupõem sempre que uma ideia é suficiente para explicar tudo no desenvolvimento da premissa (...) O perigo de trocar a necessária insegurança do pensamento filosófico pela explicação total da ideologia (...) [é, acima de tudo,] o de trocar a liberdade inerente da capacidade humana de pensar pela camisa de força da lógica, que pode subjugar o homem quase tão violentamente quanto uma força externa. (...) O pensamento ideológico arruma os fatos sob a forma de um processo absolutamente lógico, que se inicia a partir de uma premissa aceita axiomáticamente, tudo mais sendo deduzido dela; isto é, age com uma coerência que não existe em parte alguma no terreno da realidade (p.400/401, grifo meu).

A ideologia, enquanto visão de mundo, se dá, muitas vezes, na forma de inversão da realidade, uma falsa consciência que, a partir de uma interpretação particular, conforma o discurso dos membros de um grupo social, ou de toda uma sociedade, que passam a usá-lo para reagir aos acontecimentos. É Bosi (1977) quem adverte para a naturalização das divisões sociais provocadas pela(s) ideologia(s), que, ato contínuo, passam a marcar presença no sistema educacional, na mídia, na propaganda.

No que diz respeito à linguagem – logo, à literatura – é preciso evitar as ideias, ambas utópicas, tanto de sua total autonomia quanto de sua redução à ideologia (FIORIN, 1998). Mesmo porque, embora frequentemente tal fato passe despercebido, a qualquer processo identificado (acusado?) como ideológico, corresponde outro contrário, igualmente ideológico. "O trabalho estético e o trabalho pragmático ou referencial que se faz com a linguagem (...) estão submetidos à ética e expressam sentidos, portanto estão no campo da cognição⁷⁶" (GERALDI, 2013, p.32).

Não são poucos os que enxergam a literatura como orientada hoje (?), em grande medida, por discursos ideológicos, que parecem dar sentido às coisas, interferindo com "o poder de nomear, [que] significava para os antigos hebreus dar às coisas a sua verdadeira natureza, ou reconhecê-la" (BOSI, 1977, p.140). Quando interfere na arte, a ideologia pode dar origem a uma pseudototalidade de pensamento, à qual o artista tende a reagir de duas diferentes maneiras: (i) pela paralisia provocada pelo autocontrole e pela autocensura ou (ii) criando estratégias de resistência, usando sua força em oposição à força de outros. No caso particular do *politicamente correto*, predomina a

⁷⁶ Geraldi entende trabalho pragmático com a linguagem como aquele do discurso científico – "cheio de definições (...) conceitos elaborados, fórmulas e símbolos"; já o trabalho estético é o da poesia – "desbastar as palavras, limpá-las de seus sentidos para abrir espaços para novos sentidos" (p.32).

primeira estratégia, a de evitar determinados temas e termos, seja por autocensura do autor, ou por determinação das editoras.

Não há dúvida de que os valores do escritor, ou seja, a ética que o orienta, fazem parte do trabalho literário, que difere, no entanto, do trabalho da militância, em que o homem de ação preocupa-se com a realidade, com a práxis. Já o escritor subjetiva a ética da resistência – concebe em seu espaço de liberdade criativa, narrador que é, as representações que desejar, tendo, ainda, a possibilidade de expressar através da arte aquilo que se cala – por medo ou outras razões – no discurso do cotidiano.

A obra de arte de resistência tem dois riscos a enfrentar:

[o primeiro é] quando se exige que o escritor se engaje, ao compor sua obra, na propaganda de movimentos sociais ou de campanhas políticas que pretendem realizar determinados valores ou combater os seus respectivos antivalores. É o famoso 'patrulhamento ideológico' que acaba turvando a visão crítica. (...) O segundo risco, tão ou mais funesto, se dá quando leitores ultra ideologizantes condenam antivalores supostamente representados ou promovidos pelas imagens do poema (BOSI, 1996, p.16-7, grifo meu).

Idealmente o artista deve(ria) ser capaz de conjugar seu olhar político – orientado pelos valores particulares que professa – com a dimensão estética de sua obra, valores estes, que não pode(ria)m embaçar a clareza e suspender a crítica. Até porque arte é aquilo que os diferentes públicos nela enxergam, ou não – o artista determina suas próprias escolhas éticas e estéticas, mas não controla, nem poderia, a recepção. Assume, no ato criativo, o risco da condenação, do boicote ou – como tem sido cada vez mais frequente no universo das redes sociais, em que todos têm voz – da denúncia de sua obra, em que alguém – não importa quem ou quantos – enxerga valores *supostamente* contrários aos seus⁷⁷. O escritor não impõe uma tese, mas, antes,

incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe (p.78) A todo momento, um membro de uma sociedade está imerso num conjunto de discursos que se apresentam a ele como evidências, dogmas aos quais ele deveria aderir. São os lugares-comuns de uma época, as ideias preconcebidas que compõem a opinião pública, os hábitos de pensamento, as banalidades e os estereótipos, aos quais podemos também chamar de ideologia dominante podemos também chamar de

⁷⁷ Diretamente relacionado ao tema do *politicamente correto*, é a “atitude desequilibrada [que] tem chegado recentemente ao paroxismo quando a militância de grupos de raça, de gênero ou de opinião se encarna na destruição do cânone tradicional” (BOSI, 1996, p.17).

ideologia dominante, preconceitos ou clichês (TODOROV, 2009, p.79, itálico no original).

Ou ainda, palavras de ordem, que facilitam a compreensão de ideias complexas, identificam e agregam os que conhecem o idioma particular de um grupo próprio, produzem certezas. Expressões são tornadas familiares pela exaustiva repetição, muitas vezes fora de contexto ou sem definição precisa, transformadas em produtos de consumo rápido e fácil digestão, que atuam no sentido de normatizar ideias, uniformizar discursos, evitar questionamentos. "Cada *corpus* ideológico possui seu léxico, (...) remetendo-nos a um mundo seguro, (...) [em que temos a impressão] de pertencer a uma comunidade de sentido" (BRAYNER, 2014, p.561-2). Nada disso harmoniza com a estética de uma obra literária.

Para escapar da facilidade e superficialidade estética do senso comum, o artista conta com um olhar político, que "aguça a percepção das diferenças como qualidades alternativas frente às linhas respaldadas pela tradição estética ou pela inércia (ligada ao sucesso e à facilidade do mercado)" (SARLO, 2005, p.60). Em tal cenário, não é possível – nem sequer razoável – desconsiderar o apelo comercial, parte integrante da equação ideologia/ética/estética, que, em última análise, determina o sucesso – e, muitas vezes, a viabilidade da produção – de uma obra. Ainda assim, o modo como pratica os valores em que acredita distingue o artista do militante – é a qualidade estética de uma obra literária que a diferencia do folheto publicitário, da propaganda política. E de livros de apelo exclusivamente comercial, rebentos gerados pela cultura de massas.

As diferentes faces da verdade. E da censura.

A arte a serviço de objetivos políticos abre mão de sua autonomia. A literatura utilizada como propaganda ideológica pressupõe relações de força incompatíveis com a democracia. Mas acreditar que a arte não deveria ter relação alguma com a política é, em si, uma atitude política.

Um dos mais famosos exemplos de (tentativa de) controle do pensamento pela linguagem, e magnífico exemplo de obra que conjuga ética e estética, é *1984*, de George Orwell (2009 [1949]) – que ninguém ousaria reduzir a um manifesto contra o totalitarismo. Simultaneamente advertência e expressão de uma leitura particular da realidade, o livro discute a natureza da verdade, ou mais

precisamente, a existência de algo que se possa entender como *verdade*. Ainda que não utilize a palavra *pós-verdade*⁷⁸, é esse um dos conceitos que perpassa *1984*, livro recorrentemente citado como uma espécie de profecia da sociedade dita pós-moderna.

É precisamente a obra de Orwell que Meyrowitz (1985) toma como exemplo para chamar atenção para o relevante papel que a linguagem cumpre na divisão do mundo entre *bons* e *maus*. Para tanto, traz como exemplo termos usados na classificação de ações militares: (i) as nossas são sempre *defensivas*; as do inimigo, sempre *agressivas*; (ii) as nossas têm por objetivo *ações de resgate para preservação da paz*; as deles são *invasões para aniquilar a autonomia das pessoas*; a ajuda econômica por nos oferecida aos que dela necessitam é *humanitária*; a deles, mera *propaganda*.

Apenas três anos antes de *1984*, Orwell publica o ensaio *Política e a língua inglesa* (1946), em que defende o uso da linguagem como instrumento de expressão, não de disfarce, controle ou obstáculo ao pensamento. Não causa espanto seu entendimento de que as palavras mais usadas para fazer mentiras soarem como verdades são aquelas de cunho político – de qualquer orientação, enfatiza Orwell – que servem "para dar aparência de solidez ao que é puro vento" (p.13).

O objetivo da Novafala *não* era somente fornecer um meio de expressão compatível com a visão de mundo e os hábitos mentais dos adeptos do *Socing*, mas também inviabilizar todas as outras formas de pensamento. A ideia era que, uma vez definitivamente adotada a *Novafala* e esquecida a *Velhafala*, um pensamento herege — isto é, um pensamento que divergisse dos princípios do *Socing* — fosse literalmente impensável, ao menos na medida em que pensamentos dependem de palavras para ser formulados (ORWELL, 2009, p.294).

Em paralelo, ou antes mesmo, de decidir que uso fará da língua, o autor deve decidir qual é a *sua verdade* e enfrentar os contratempos para afirmá-la. Que Brecht assim enumera em *As cinco dificuldades para escrever a verdade* (1982 [1934]): a inteligência para reconhecê-la; a coragem para expô-la; a arte para manejá-la como arma; o discernimento para escolher a quem transmiti-la; a habilidade para difundi-la. Ademais, para que a verdade possa prevalecer é preciso, ainda, reunir coragem para indagar: *por que?*⁷⁹ São obstáculos, que mais facilmente percebidos em regimes

⁷⁸ Escolhida, em 2016, como palavra do ano pelo Dicionário Oxford.

⁷⁹ "Quando todos os altifalantes espalham aos quatro ventos que o ignorante vale mais do que o instruído, é preciso coragem para perguntar: vale mais por quê?" (BRECHT, 1982, p.1).

totalitários⁸⁰, também se manifestam em regimes a que Brecht dá o nome de *liberdades burguesas*.

Não somente palavras, também os silêncios, de forma muito mais sutil do que aquela imposta pela censura oficial, dominam o campo da linguagem:

De um lado, a censura pode, claramente, proibir de dizer (...) Mas há uma forma mais sutil de silenciamento, é aquela que impede que certos discursos sejam proferidos, é aquela que impede a derrisão e o riso, é aquela que sacraliza certos temas (...), é o que faz todos os dias o discurso politicamente correto, é o que buscam fazer certas tendências políticas. É proibido criticar, não se pode senão reproduzir uma determinada vulgata (FIORIN, 2009, p.154).

A partir do que nos dizem Orwell, Brecht, Bosi, Fiorin, e tendo em vista as influências impostas pelas demandas do PC, a pergunta que deve ser formulada é: que efeito substituições linguísticas e atitudes tidas como *politicamente corretas*, ainda que adotadas com as melhores intenções, podem produzir na realidade?

Vozes que nos chegam de lugares diferentes daqueles dos autores acima citados – membros de um mesmo grupo social, cultural, racial e de gênero, ainda que de diferentes países e épocas – também alertam para a ocorrência – e a dificuldade de se admitir – a censura quando esta ocorre no lado progressista do espectro político. A feminista negra bell hooks, por exemplo, em *Censorship from Left and Right* (2008 [1994]), defende a ideia de que a censura a vozes dissidentes dentro de seu próprio grupo passa, muitas vezes, despercebida.

Grupos marginalizados frequentemente temem que a dissidência, especialmente quando expressa publicamente, atue em favor de forças dominantes, minando o apoio a causas progressistas (p.77) (...) Confortáveis quando a censura pode ser justificada como sendo de interesse coletivo, não enxergam a conexão entre suas ações e esforços que visam minar a liberdade de expressão (p.81).

É o que entende também Glenn Loury (1994), professor de Ciências Sociais e Economia na *Brown University*, intelectual negro, que tem como uma de suas principais áreas de pesquisa, o impacto racial e da desigualdade social na economia. Loury chama atenção para a ameaça sutil de um autocontrole de linguagem, provocado pelo ambiente de conformismo social – a *luva de veludo da sedução*, que reflete maior perigo do que o *punho de ferro da repressão*.

⁸⁰ Como em 1934, ano em que escreve Brecht e Hitler torna-se chanceler da Alemanha.

A ativista negra Angela Davis, professora emérita da *University of California Santa Cruz*, relata que, engajada na luta dos Panteras Negras na década de 1970, foi criticada por buscar lugar de liderança dentro do grupo. Seus companheiros entendiam que esse era um *trabalho masculino*, enquanto o papel da mulher seria *inspirar seu homem e educar seus filhos*. Ideia que Davis, evidentemente, rejeitou, continuando sua luta política.

Aqueles, de todos os matizes políticos – mas também culturais – que se aferram a certezas, não costumam apreciar situações em aberto, dúvidas e alternativas, buscando apenas uma única conclusão, uma solução (a seu ver) inquestionável. Questões sociais complexas, como as da esfera do PC, trazem o anseio por respostas únicas, que nos façam acreditar que "uma vez que eliminemos e exterminemos os malvados, imediatamente todos os nossos tormentos desaparecerão" (OZ, 2017, p.14).

É indiferente o nome que se queira dar aos polos desta permanente tensão: seja tolerância *versus* intolerância, liberdade *versus* tutela, humanidade *versus* fanatismo, individualidade *versus* mecanização, consciência *versus* violência; todas estas denominações expressam, no fundo, uma última, íntima e personalíssima escolha: a do elemento mais importante para cada sujeito, o humano ou o político, o *ethos* ou o *logos*, a individualidade ou a comunidade (ZWEIG, 2016 [1936], p.5).

Para a compreensão das disputas, conflitos e embates em torno do uso da linguagem, um importante aporte vem da noção de campo de Bourdieu, que discuto brevemente a seguir.

3.2 O campo literário – forças e disputas

Tomando como ponto de partida o entendimento de Bourdieu (2011) de que a sociedade existe, tanto na forma de estruturas e mecanismos sociais, quanto também nos indivíduos e em sua forma de pensar, é certo que a obra de arte – diretamente influenciada pelas condições sócio-históricas de sua produção – passa a existir como objeto simbólico apenas quando instituída e aceita socialmente (BOURDIEU, 2004, 2006). Assim, as particularidades e condições de produção de uma obra literária podem ser compreendidas e avaliadas somente a partir da lógica de funcionamento do campo. Da perspectiva que aqui nos interessa,

a noção de campo literário (ou artístico) está fadada a duas reduções de sentido oposto: pode-se considerá-la como uma reafirmação da irreducibilidade do mundo da arte ou da literatura, constituído assim como universo de exceção, ignorando-se as estratégias, os interesses e as lutas da existência comum, ou, em sentido inverso, pode-se reduzi-la justamente àquilo contra o que ela foi construída, reduzindo essas estratégias, esses interesses e essas lutas às estratégias, interesses e lutas que acontecem no campo político ou na existência comum (BOURDIEU, 2004, p.171, grifo meu).

A oposição central, no campo literário, se dá entre produtores (i) autônomos – grupo composto por detentores de grande capital específico, mas público restrito e (ii) heterônomos – que atuam na zona do sucesso comercial e produção em larga escala. O êxito desses dois grupos é medido de maneiras distintas: pelo capital simbólico que agrega a autores que dele fazem parte, no caso do primeiro grupo; pelo sucesso popular e êxito comercial, no do segundo. Tanto os *criadores simbólicos* autônomos, quanto os *fazedores de literatura industrial* heterônomos, fazem parte e influenciam o campo literário, como representantes, respectivamente, da *alta cultura* e da literatura popular, de massa. Raros são os autores que participam de ambos os grupos ao mesmo tempo.

A apreensão e recepção de uma obra não se dá de forma isolada e independente, mas a partir das propriedades, características e determinismos inerentes ao campo em que está inscrita. Há que se considerar, igualmente, o fato de que o campo literário, em que enfrentamentos de posições contrárias são uma constante, é influenciado não apenas por produções anteriores, formação, linha teórica, relações ou origem social dos artistas que dele fazem parte. Está sujeito, também, como qualquer campo na teoria bourdieusiana, à atuação de forças externas, que trazem para o interior da produção cultural determinações que dão origem ao *monopólio da legitimidade literária*⁸¹.

Abro aqui um parêntesis para uma primeira aproximação dos efeitos gerados por demandas de adequação, revisão ou exclusão de obras não adequadas ao *politicamente correto*, ou exigências de outra natureza, como aquelas o *conservadoramente correto*. Como exemplos, bastante emblemáticos, podemos citar, de um lado, o caso de *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, de outro o, já citado, *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel⁸².

A largamente noticiada polêmica sobre *Caçadas de Pedrinho* tem início com a denúncia,

⁸¹ Um exemplo da disputa por essa legitimidade é o, já citado, antagonismo de visões que opõe o *cânone* e obras, que, na definição de Pécora (2015), reduzem a arte à denúncia sociológica.

⁸² Ver página 67.

formulada em 2010 por Antônio Gomes da Costa Neto⁸³, solicitando "que a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que contenha expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual".⁸⁴ A ação foi motivada por suposto conteúdo racista em relação à "personagem feminina e negra Tia Anastácia [bem como] referências aos personagens animais tais como urubu, macaco e feras africanas [que] fazem menção revestida de estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado".

O primeiro parecer do MEC (CNE/CEB Nº:15/2010, de 1 de setembro de 2010), gerou acalorados debates na imprensa, redes sociais e entre os especialistas dos campos literário e educacional. Muitos entenderam tratar-se de veto à obra de Lobato, levando o MEC à revisão, que deu origem a um novo parecer⁸⁵ (CNE/CEB 6/2011, de 1 de junho de 2011), que reconhecia a importância da perspectiva histórica na análise de uma obra de arte, bem como as lutas inerentes a diferentes práticas culturais.

Reconhecendo a qualidade ficcional da obra de Monteiro Lobato (...), bem como o seu valor literário, é necessário considerar que somos sujeitos da nossa própria época e responsáveis pelos desdobramentos e efeitos das opções e orientações políticas, pedagógicas e literárias assumidas no contexto em que vivemos. Nesse sentido, a literatura, em sintonia com o mundo, não está fora dos conflitos, das hierarquias de poder e das tensões sociais e raciais nas quais o trato à diversidade se realiza.

No caso de *Meninos sem Pátria*⁸⁶, o autor afirmou em entrevista⁸⁷ tratar-se de obra de ficção, baseada na história do fundador do jornal *O Binômio*, José Maria Rabelo, exilado durante dezesseis anos no Chile, na Bolívia e na França. O jornal, publicado em Minas Gerais entre 1952 e 1964, tendo como fortes características a contestação e o deboche, teve sua importância histórica reconhecida quando, em 2014, suas 801 edições foram digitalizadas pela Biblioteca da

⁸³ Técnico em Gestão Educacional da Secretaria do Estado da Educação do Distrito Federal; à época, mestrando em Educação na Universidade de Brasília, com pesquisa na área de Educação das Relações Raciais.

⁸⁴ Parecer homologado – despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 29/8/2011, Seção 1, Pág.28. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-PCeb006-11-pdf&Itemid=30192, acesso em 10 nov. 2018.

⁸⁵ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192, acesso em 20 de abril de 2019.

⁸⁶ Ver página 67.

⁸⁷ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html, acesso em 20.abr. 2019.

Universidade Federal de Minas Gerais. Puntel rechaçou a hipótese conspiratória identificada pelo grupo de pais, que clamou pela exclusão do livro, reiterando que "a trama não faz juízo de valor sobre posicionamentos ideológicos ao constatar que o Brasil experimentou a ditadura militar".

Em ambos os casos, alterações (sociais, políticas) do campo em que se situa o leitor da obra, produziram novos entendimentos das por parte de determinados grupos. Casos como os que enumera Bosi (1996), que

julgam e condenam a obra de Ezra Pound, que teve um momento de simpatia por Mussolini. Ou acusam a alienação presente na obra de Borges, que na vida pública foi indulgente com a ditadura sangrenta do general Pinochet. Ou lembram que Fernando Pessoa tangenciou a política cultural nacionalista e saudosista de Salazar nos anos Trinta. Os exemplos são, aliás, mais numerosos do que seria de desejar (p.16).

A literatura participa da construção de nossa apreensão particular de mundo, aproximando-nos de outras experiências, a arte nos atinge através de discursos de diferentes *verdades*. A recepção, no entanto, é individual, absolutamente particular.

No caso dos dois exemplos citados, vale mencionar que outro grupo de pais e estudantes protestou em frente ao colégio e fez um abaixo-assinado contra a censura a *Meninos sem Pátria*. Já sobre *Caçadas de Pedrinho*, ficam como importantes referências as apresentações⁸⁸ das professoras Marisa Lajolo (Mackenzie / UNICAMP) e Eliane Debus (UFSC) no XIII Congresso Internacional da ABRALIC, 2011. Mais do que trazer conclusões incontestáveis, Lajolo e Debus analisam o Parecer CNE/CEB Nº:15/2010 à luz de diferentes considerações, deixando como reflexão final, respectivamente: o questionamento sobre *o que faz a literatura na cabeça e na vida de quem a lê?*; e a necessidade de discutir *o contexto da produção lobatiana, o contexto contemporâneo de recepção de seus títulos infantis, bem como as discussões pertinentes promovidas pela Lei 10.639/2003*.

⁸⁸ Disponíveis em <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0526-1.pdf> e <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0143-1.pdf>, acesso em 20 de abril de 2019.

3.3 O fenômeno PC

Viver é muito perigoso.... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiari. Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar concertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo⁸⁹ (ROSA, 2006, p.16).

A abordagem, que faz Lilia Schwarcz do tema do PC no artigo⁹⁰ (2005) – publicado há quase década e meia – foi uma das primeiras aproximações que tive com o tema. Ao longo de mais de três anos de pesquisa, inúmeros textos, referências, artigos de jornais e revistas – tanto especializados quanto os publicados em veículos de grande circulação – foram se somando às minhas referências bibliográficas. E, com eles, ideias e convicções foram se alterando.

Se na época do artigo de Schwarcz a discussão sobre o PC estava restrita a uma ou outra notícia, a dimensão que alcançou no Brasil nos últimos anos deu origem a artigos, debates e presença constante do tema no noticiário político e cultural. Um exemplo, que cito por sua relevância, é o *Dossiê Politicamente Correto*, publicado pela Revista USP em dezembro de 2017. Se a discussão proposta por Schwarcz restringia-se à validade e eficácia de alterar nomes e termos sem mudanças na estrutura social, o dossiê da USP retrocede alguns passos e propõe uma abordagem mais ampla, a partir de duas questões das quais não é possível se esquivar: (i) o que é o *politicamente correto* e por que gera tantas polêmicas?; (ii) a origem do agente do *politicamente correto* provém da esquerda ou da direita? A partir deste eixo, os principais aspectos que o *Dossiê* se propõe a discutir são: (i) a dimensão sócio cognitiva do PC na linguagem; (ii) a transformação do que se entende hoje por direitos humanos; (iii) a organização social que impede a efetiva participação no debate dos atingidos pela linguagem preconceituosa; e (iv) a dimensão política e o paralelo entre o fenômeno do PC nos Estados Unidos e no Brasil.

Inicialmente, a atitude *politicamente correta* pode ser definida como: escolha de termos que não depreciem, insultem ou ofendam membros de grupos historicamente oprimidos em função de raça, etnia, gênero, orientação sexual ou deficiência. Ao menos, foi assim que surgiu o PC. Seu uso foi difundido e, por algum tempo, funcionou de forma eficiente para conter os exageros da

⁸⁹ ROSA, João Guimarães. Grande sertão: Veredas, São Paulo, Nova Aguilar, 1994

⁹⁰ O Anexo A traz a reprodução do texto e da ilustração que acompanha o artigo; o anexo C, alguns termos da cartilha *Politicamente Correto e Direitos Humanos*.

linguagem, chamando atenção para situações sociais de discriminação. Mais à frente, o conceito inicial do PC foi diluído e desvirtuado, até que passasse a ser entendido, por uns, como cortesia, talvez um tanto excessiva; por outros, como subterfúgio para verdades duras, tornando, muitas vezes, o diálogo impossível.

A reflexão que faz Schwarcz (2005) sobre o PC, toma como ponto de partida a publicação, em 2004, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, da *Cartilha Politicamente Correto & Direitos Humanos*. O texto de apresentação da cartilha informa que seu objetivo é "colaborar para a construção de uma cultura de direitos"⁹¹, e que o título "*Politicamente Correto*, tem, em parte, um sentido provocador, [escolhido] com o objetivo de chamar a atenção dos formadores de opinião para o problema do desrespeito à imagem e à dignidade das pessoas consideradas diferentes" (p.3). Impossível discordar da importância e legitimidade da iniciativa. A análise que faz Schwarcz do documento, tem início com a vigorosa defesa do combate aos profundos preconceitos da sociedade brasileira, advertindo, ao mesmo tempo, que, em sua opinião, "medidas profiláticas como essas trazem um lustro civilizacional, sem enfrentar a questão em si", apenas estabelecendo regras que têm como efeito o medo discursivo, aliado à não reflexão sobre como certos termos "adquirem sempre muitos sentidos".

Um aspecto não abordado por Schwarcz, de que trato mais à frente, é a enorme distância entre o uso de palavras consideradas inadequadas, e ofensas e discurso de ódio. Ainda que a unanimidade seja irreal em temas disputados, que geram acalorados debates, não há grande dificuldade em se determinar o que seja uma ofensa. Estabelecer se determinada palavra é, ou não, inadequada, é mais difícil. Dado que o PC não se manifesta somente na linguagem, cito dois exemplos da esfera do comportamento, trazendo, mais à frente, exemplos da interferência do PC na linguagem e em temas de livros infantis.

O primeiro caso, claramente de racismo, é o que envolveu o jogador de futebol brasileiro Daniel Alves em 2014⁹², quando, em jogo pelo Campeonato Espanhol, a torcida do time adversário, para atrapalhar sua concentração em uma jogada importante, jogou uma banana em direção a Alves,

⁹¹ A introdução da cartilha da SEDH traz o artigo *O preconceito nosso de cada dia* de Jaime Pinsky, professor titular de história da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), originalmente publicado no jornal O Estado de S. Paulo (20/05/1993), cuja reprodução encontra-se no Anexo B.

⁹² Disponível em <https://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol,torcida-joga-banana-para-daniel-alves-que-come-e-cruza-para-gol-do-barcelona,1159355>, acesso em 10.nov.2018.

que é negro. O segundo diz respeito à agressão sofrida em 2017 por uma estudante branca que usava turbante⁹³, acusada de *apropriação cultural* por uma jovem negra. O caso, ocorrido no transporte público em Curitiba, ganhou as manchetes dos principais jornais, especialmente porque a moça, de 19 anos, estava em tratamento de câncer e usava o turbante para cobrir a ausência de cabelos.

Se no primeiro caso não há dúvida sobre o racismo subjacente à comparação metafórica, por meio de uma banana, de um jogador negro a macaco, no segundo as opiniões se dividiram entre os que defendiam o direito da moça branca usar turbante, independentemente de sua condição de paciente de quimioterapia, e aqueles que entendiam que, mesmo doente, sendo branca, ela não estaria autorizada, a usar um adereço da cultura africana.

Apropriação cultural, um dos temas bastante disputados da esfera do PC, provoca discussões que, na maioria das vezes, como no caso da moça de Curitiba, ficam restritas à dimensão pessoal. Trata-se de entendimento equivocado do conceito⁹⁴, que diz respeito ao uso comercial de objetos e produções de grupos marginalizados, que são, na origem, símbolos de identificação e resistência. Na mesma direção se dá, por exemplo, a apropriação de bandeiras feministas, que, transformadas em roupas e objetos, perdem sentido, tornando-se mero *slogan* e produto de consumo.

Retornando ao campo da linguagem, há que se reconhecer que, ainda que o sonho de superar as enormes desigualdades e injustiças da vida em sociedade através das conquistas do liberalismo não tenha se concretizado, a "barbárie [hoje] ligada ao máximo da civilização (...) continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado" (CANDIDO, 2011, p.170). Vivemos tempos em que se praticam, ainda, coisas inomináveis, mas não mais nos vangloriamos delas.⁹⁵

⁹³ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/02/1858068-jovem-com-cancer-e-repreendida-por-usar-turbante-e-desabafa-na-internet.shtml>, acesso em 10.nov.2018.

⁹⁴ Como referência, podem ser citadas matérias publicadas no site Geledés <https://www.geledes.org.br/stephanie-ribeiro-afinal-o-que-e-apropriacao-cultural/> e na revista Cult <https://revistacult.uol.com.br/home/identidade-e-apropriacao-cultural/>, que afirmam, respectivamente que "Apropriação cultural NÃO É UMA CRÍTICA SOBRE O INDIVÍDUO BRANCO, mas sobre uma estrutura racista nociva que apaga e silencia os demais" e " Dizer que apropriação cultural se resume a usar ou não turbante, comer ou não sushi é, na melhor das hipóteses, uma grande desonestidade intelectual".

⁹⁵ Poderíamos questionar se trinta anos após o ensaio de Candido, com o crescimento, em todo o mundo, de questionamento de direitos que já julgávamos inquestionáveis, Nuremberg não foi (parcialmente) esquecido. Amós Oz, que, por anos, dedicou-se ao tema do fanatismo, entende que "estamos nos afastando dos horrores que aconteceram

Candido não se refere diretamente ao *politicamente correto*, até porque em 1988, ano em que escreve *O direito à literatura*, o conceito ainda não havia se difundido⁹⁶. Mas trata de mudanças cotidianas de comportamento e linguagem, que, pouco a pouco, deixam de naturalizar expressões de preconceito – pouco após a redemocratização do Brasil após vinte anos de ditadura traz exemplos relacionados à raça e classe socioeconômica. Hoje, além desses preconceitos, longe de superados, as principais reivindicações de alterações linguísticas dizem respeito a questões de gênero e orientação sexual. E, como veremos, surgem cada vez mais categorias.

À primeira vista pode parecer que Candido e Schwarcz divergem, na medida em que aquele elogia a limitação no uso da linguagem, enquanto esta questiona a eficácia de restrições e prescrições de vocabulário *correto*. A oposição é, a meu ver, aparente – ambos enxergam na bárbara desigualdade de nossa sociedade a origem e subsistência de preconceitos, e sustentam a urgente necessidade de superar aquela para dar cabos desses. A diferença poderia ser explicada pelo que chamarei aqui de *causalidade* – enquanto Candido refere-se à moderação de linguagem estabelecida em consequência de uma "nova atitude, que vai do sentimento de culpa até o medo" (1988, p.171), Schwarcz ataca o "lustró civilizacional" materializado em mudanças languageiras, que apenas camuflam preconceitos e desigualdades.

Decerto movimentos sociais e academia podem sugerir, mas não impor mudanças linguísticas, por mais justas que sejam suas reivindicações, como no exemplo que traz Beatriz Sarlo (2018), da recente prática de substituir a letra *o* no plural, como em *alunes*, *alunxs* ou *alun@s* no lugar de *alunos*. Segundo seu entendimento, com o qual estou de acordo, apenas quando a igualdade for, de fato, estabelecida, poderá se refletir na linguagem – uma vez que "o movimento [por direitos igualitários] é universal e impossível de deter, mas não onipotente."

Na mesma direção, La Taille (2001), como já vimos, indica que polidez não pressupõe sinceridade, ou seja, o uso de linguagem controlada não garante superação de preconceitos. A psicanálise, por sua vez, indica a necessidade de tomar consciência do urgente acerto de contas

na primeira metade do século XX: Stalin e Hitler, sem que fosse essa sua intenção, fizeram com que duas ou três gerações que lhes sucederam desenvolvessem um temor profundo ante todo extremismo e, em certa medida, uma contenção dos instintos que levam ao fanatismo (...). Nos anos mais recentes parece que (...) a vacinação parcial que recebemos está se esgotando" (2017, p.20).

⁹⁶ "Uma pesquisa no ProQuest, banco de dados digital de revistas e jornais norte-americanos, revela que a expressão 'politicamente correto' raramente aparecia antes de 1990. Naquele ano, ela foi usada mais de 700 vezes. Em 1991, houve mais de 2.500 ocorrências. Em 1992, foram mais de 2.800" (WEIGEL, 2016).

com as profundas desigualdades de nossa sociedade – não basta torcer para que a radicalização deixe de existir, é preciso, antes, compreender que "nunca somos tão maus senão quando nos apegamos aos ideais de bondade ou de purificação" (DUNKER, 2018).

Muitos são os que igualam *politicamente correto* e censura, que, segundo Doris Lessing, é mais fácil de ser combatida quando legalizada pela autoridade do Estado. Já os efeitos do PC, diz, tal qual um gás, se espalham para muito além do local de origem.

O politicamente correto – imediatamente claro, [é] visto em toda parte e, ao mesmo tempo, o que aparece como uma intolerância geral. (...) O que começou como uma tentativa – sensível, honesta e louvável – de remover vieses raciais e sexuais codificados na linguagem, foi dominado pela histeria política, que a transformou em um novo dogma (2004, p.76).

No Brasil, uma das vozes que se levantou contra a publicação da cartilha da SEDH foi a do escritor João Ubaldo Ribeiro (2005), que, entre diferentes alertas, chamava atenção para um aspecto inusitado da *Cartilha* – o fato de as exigências do PC serem historicamente demandas de movimentos sociais, não objeto de regras governamentais. Treze anos depois de Ribeiro expressar o temor de que "escritores e jornalistas [tenham] seus livros e textos examinados, para que se expurguem termos ou expressões condenadas", entra em cena a figura do *leitor sensível*, já adotada por algumas editoras brasileiras. A função, surgida em países de língua inglesa, pretende identificar o tratamento dado a temas considerados potencialmente ofensivos, a partir de leitura prévia por um representante do grupo retratado. Procedimento, por si só questionável – sendo a leitura profundamente subjetiva e particular, a recepção do texto por diferentes membros de certo grupo social não é necessariamente a mesma.

Em razão das críticas e da polêmica⁹⁷, iniciadas assim que foram dados a conhecer os termos incluídos na cartilha, a distribuição dos 5.000 exemplares impressos foi rapidamente abortada, e tomou-se a decisão de enviar a publicação para a análise do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que decidiu que o tema precisava de um debate mais amplo, sugerindo a realização do seminário *Linguagem, Poder e Preconceito*. Não foi possível encontrar notícias sobre

⁹⁷ "Depois de ver a publicação e verificar que ela considerava pejorativos termos como comunista, bêbado, peão, branquelo, sapatão, funcionário público e barbeiro, os integrantes da cúpula do governo acharam que a publicação é uma 'bobagem, uma perda de tempo e um irradiador de confusão sem motivo algum', narra um dos integrantes desse núcleo". Disponível em <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI526576-EI1194,00-Cartilha+do+politicamente+correto+e+ridicularizada.html>, acesso em 13.mar.2017.

sua eventual realização; a *cartilha* continua disponível na internet apenas no *site* da DHnet – Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, entidade ligada à UNESCO no Brasil⁹⁸.

É interessante observar alguns aspectos dos artigos de Schwarcz (2005) e Pinsky (1993) (Anexos A e B), o último incluído como introdução da *Cartilha*. Escritos com um hiato de doze anos, refletem um país que, apesar de intensas transformações sociais, econômicas e políticas, permanece lugar de imensas desigualdades e preconceitos. Pinsky analisa preconceitos reproduzidos, de forma acrítica, na linguagem cotidiana, generalizações a partir de estereótipos transmitidos pela mídia, "piadinhas [repetidas] por tradição familiar, pela religião, pela necessidade de compensar nossa real inferioridade individual por uma pretensa superioridade coletiva". Na mesma direção do uso de termos militares apontada por Meyrowitz⁹⁹ (1985), Pinsky ilustra a divisão do mundo entre *bons* e *maus* através das formas que usamos para nos referir ao que é *nosso* e o que é do *outro*: a nossa é religião, a do outro, seita; nós temos hábitos, eles, vícios; nós não temos preconceitos, "apenas opinião formada". Já Schwarcz chama atenção para o fato de que a representação parece ser mais forte do que a realidade, e sobre o pouco efeito que a higienização linguística tem sobre a realidade social.

Pinsky, em 1993, decorridos apenas quatro anos da primeira eleição direta após um hiato de três décadas, parece acreditar em mudanças a partir do controle linguístico e respeito a diferenças no comportamento cotidiano. Já a visão de Schwarcz, doze anos mais tarde, com a implementação, ainda recente, de programas como Bolsa Escola (2001) e Bolsa Família (2003) é menos otimista: "não estamos para entrar no País das Maravilhas, mas andamos de certa maneira fisgados pelos rótulos e seu poder de encantar".

PC – linha do tempo

Para tentar compreender o atual estágio do fenômeno do PC, é preciso retomar suas origens históricas. Após o início, costumeiramente situado nos *campi* das universidades americanas nos

⁹⁸ Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_politicamente_correto.pdf, acesso em 05 de maio de 2017.

⁹⁹ Ver página 74.

anos 1970, o PC alastrou-se com relativa rapidez para outros espaços sociais e países.

O primeiro caso de grande repercussão, comumente citado como detonador da onda do PC nos Estados Unidos, foi a acusação de *insensibilidade racial* a dois professores eméritos do Departamento de História da Universidade de Harvard. A denúncia, em 1987, de alunos da disciplina *O Povoamento da América*, ministrada, há anos, pelos dois professores, despontou em uma série de artigos anônimos no jornal universitário *The Harvard Crimson*¹⁰⁰, cujos autores foram posteriormente identificados como alunos do curso.

A acusação contra Bernard Bailyn¹⁰¹, responsável pelo período colonial, tomou corpo a partir da leitura de trechos do diário de um fazendeiro sulista da época, sem que dedicasse tempo equivalente a documentos escritos por escravos¹⁰². Apesar do professor esclarecer que tais registros simplesmente não existiam, os alunos consideraram que o material adotado representava defesa velada da escravidão. Contra Stephan Thernstrom¹⁰¹ pesou o fato de ter utilizado em sala de aula os termos *índio*¹⁰³ (ao invés de *americano nato*) e *religião oriental*, qualificados pelos alunos como racista e colonialista. Após avaliar a possibilidade de formular uma defesa a acusações baseadas em termos tomados fora de contexto, os professores entenderam que, uma vez acusados, seriam sempre suspeitos, e decidiram não mais oferecer o curso.

Conforme nos mostra Geraldi (2003), a constituição do *ponto de vista que cria o objeto* do trabalho científico não é um processo neutro, mas, antes, impactado por disputas que produzem resíduos. O mapa¹⁰⁴ estabelece sempre uma representação particular e não isenta do objeto, uma vez que "mapas são perfeitos enquanto servem aos propósitos para os quais foram construídos" (p.76). O ponto de vista do autor é determinado por informações (que detém), e interpretações e análises (que faz) a partir de correlações que estabelece, atribuindo diferentes valores a diferentes elementos, processo em que atenção e criticidade contínuas são essenciais, uma vez que transforma

¹⁰⁰ De distribuição gratuita, publicado diariamente desde 1873.

¹⁰¹ Bailyn, ganhador por duas vezes do Prêmio Pulitzer, foi presidente da Associação Americana de História e lecionava em Harvard desde 1953. Thernstrom era, na época do incidente, um dos maiores especialistas em relações raciais nos Estados Unidos, e editor da *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*.

¹⁰² Em anos recentes o termo *escravo* vem, progressivamente, sendo substituído por *escravizado*, o que, como explicam Harkot-de-La-Taille e Santos, trouxe ganhos que, pela perspectiva da semiótica discursiva, são produzidos "nas ressonâncias semânticas do pressuposto de responsabilização e de opressão deste, no lugar do efeito de sentido de naturalização da condição cativa do primeiro" (2012, p.3).

¹⁰³ A explicação de que 'índio' é o nome que os próprios nativos se atribuem não convenceu os alunos.

¹⁰⁴ Como também entende Nóvoa (2009).

experiências em *fenômenos* (já um recorte), e, mais à frente, *objetos* de estudo.

Retomando o exemplo do curso em Harvard, a reflexão que propõe Geraldini ajuda a demarcar o alcance que têm, professores e alunos, do objeto do curso, elaborado com informações disponíveis em dado momento histórico, que podem não mais ser suficientes. "O recorte da realidade que (o cientista) deve efetuar para dar-se um objeto o quanto possível regular e analisável, deixa necessariamente no exterior do horizonte alguma faceta do real. Além de não ser neutra, a visada do cientista é, assim, necessariamente parcial" (POSSENTI¹⁰⁵, 1979, apud GERALDI, 2003, p. 82).

Vale relatar – e manter em perspectiva – que, na época dos acontecimentos em Harvard, enquanto jornais de grande circulação denunciavam e condenavam o que viria a ser conhecido como *politicamente correto*, estudiosos como Ruth Perry (1992) já ofereciam uma visão mais equilibrada, demonstrando que o termo ganha contornos diferentes de acordo com o contexto em que é utilizado, expressando ora crítica a todo e qualquer dogmatismo partidário, ora compromisso com as causas defendidas.

bell hooks (2013), por sua vez, ajuda a colocar em perspectiva o ambiente em que a *diversidade cultural*, recém-chegada aos *campi* das universidades americanas, provocava desconforto em muitos docentes, forçados a enfrentar as possíveis limitações de seu conhecimento e a ausência de estratégias para lidar com os antagonismos na sala de aula. Também alguns alunos se viam divididos, acreditando, talvez,

que todos os que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro. Talvez seja essa a percepção mais errônea da diversidade cultural. Embora haja entre nós um pessoal excessivamente zeloso que pretende substituir um conjunto de absolutos por outro, mudando simplesmente o conteúdo, essa perspectiva não representa com precisão as visões progressistas de como o compromisso com a diversidade cultural pode transformar construtivamente a academia (p.49).

Os pontos indicados por bell hooks reverberam ainda hoje, retomados, décadas depois, com força quase equivalente na esteira da onda política conservadora que assola o mundo.

A liberdade de expressão – entendida como a possibilidade de se dirigir aos outros, e de

¹⁰⁵ POSSENTI, S. 1979. *Discurso: objeto da linguística* in: POSSENTI et al. *Sobre o Discurso*. Uberaba: Fista, Série Estudos 6, p. 9-19.

ouvi-los – é o principal argumento invocado por aqueles que se posicionam contra o PC, mas é preciso compreendê-la para além do entendimento do senso comum. Definida na Primeira Emenda à Constituição dos EUA (1791), tinha originalmente apenas caráter legal. A partir das décadas finais do século XX, porém, o conceito foi significativamente ampliado por decisões judiciais, que incluíram na Primeira Emenda diferentes formas de discursos – político, anônimo e escolar, entre outros. Por outro lado, outros julgamentos excluíram da Primeira Emenda o que se considera comumente *discurso de ódio*, fazendo com que, até hoje, não esteja inteiramente claro o que, afinal, ela protege e o que proíbe.

No Brasil a legislação que mais se aproxima da Primeira Emenda, ainda que não tenha o mesmo valor simbólico, é o inciso IX do artigo 5º da Constituição Federal, que determina ser "livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença".

Cabe reconhecer, de toda forma, que a liberdade de expressão, um dos valores caros à cultura norte-americana, não existe de forma irrestrita e absoluta, mas apenas como aquilo que resta na linguagem uma vez que se tenha determinado – individualmente ou como grupo social – o que é, ou não, aceitável. Em outras palavras, liberdade de expressão é um direito relativo, que convive com outros, e que tem seu sentido sequestrado quando ultrapassa o ponto de inflexão em que se torna um inaceitável discurso de ódio, adotado para autorizar o insulto e a ofensa.

Interessante observar que enquanto jornais estudantis, como *The Harvard Crimson*, tomaram partido dos professores denunciados, defendendo a ideia de que debates produtivos no meio acadêmico dependem da possibilidade de discutir ideias opostas, veículos da grande mídia limitaram-se a atribuir aos estudantes o rótulo de extremistas. Enquanto o *New York Magazine* (1991) classifica o caso como sinal de um *novo fundamentalismo*, *The Harvard Crimson* receia que a universidade venha a se tornar "uma escola onde educação [venha a ser] sinônimo de conferências secas proferidas por professores distantes" (1988). Passados trinta anos, a onda de intolerância acadêmica¹⁰⁶ tomou os *campi* norte-americanos, trazendo à realidade os temores dos editores do jornal universitário dos anos 1980.

¹⁰⁶ Entre tantos outros, serve de exemplo o artigo do *The New York Times* (11.mar.2017) sobre os protestos que impediram a palestra de um cientista social, convidado por um grupo de alunos conservadores. Disponível em <https://www.nytimes.com/2017/03/11/opinion/sunday/the-dangerous-safety-of-college.html>, acesso em 10.nov.2018.

Ao longo dos anos, os ataques ao PC tornaram-se importante arma contra ações afirmativas. Se, em 1992, Perry já indicava que os críticos do PC costumam esgrimir como argumento sua suposta isenção e neutralidade, que não condiz com a realidade, anos depois, Weigel (2016) demonstra a influência do PC no avanço, ao redor do mundo, da direita, que adotou largamente o tom de denúncia do que apresenta como a tentativa de alguns grupos criarem códigos de fala, enquanto tenta emplacar seus próprios códigos discursivos, e assume o lugar de quem merece decidir que debates ou exigências políticas merecem ser levados a sério.

Em livro publicado apenas alguns anos após a reportagem de capa da New York Magazine (1991) que relatava as acusações aos professores de Harvard, Wilson (1995) já identificava que o PC havia se tornado uma bandeira conservadora, usada como escudo "atrás do qual todos os seus inimigos – multiculturalismo, ações afirmativas, códigos linguísticos, feminismo e radicais de longa data – poderiam ser reunidos em uma única conspiração" (p.1). Entretanto, a própria esquerda e os movimentos sociais, utilizando exageradamente e de forma acusatória as demandas justas do PC, colaboraram para que o termo logo passasse a ser usado de forma pejorativa.

Código linguístico sem vencedor evidente

Sendo o fenômeno do PC *importado* dos Estados Unidos, é natural que a maior parte de pesquisas e artigos sobre o tema seja em língua inglesa, predominantemente americanos, mas também britânicos. Não se restringe, porém, a estes. Como exemplos, cito a entrevista *Le politiquement correct favorise le retour de toutes les violences* (LE FIGARO, 2016), com o filósofo francês, discípulo de Althusser, Dominique Lecourt, e os artigos *A semântica pós-moderna politicamente correcta ou Como é belo o socialismo em Portugal* (PÚBLICO, 1999); *Em que país vivem os combatentes contra o politicamente correto?* (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2017); e *Je suis pour le politiquement correct, est-ce politiquement incorrect?* (LA REVUE NOUVELLE, 2017). A entrevista publicada em um dos principais jornais franceses e os artigos, em dois grandes jornais portugueses e uma revista belga, não são unânimes – enquanto os dois primeiros desaprovam o PC, o terceiro entende que a batalha contra o *politiquement correto* ajuda a perpetuar preconceitos. O último questiona, de forma irônica, se "é politicamente incorreto ser a favor do politicamente

correto".

Para além de artigos em jornais e revistas de grande circulação – nacionais e internacionais, na época dos acontecimentos e em retrospectiva – *Political Correctness: a History of Semantics and Culture* (HUGHES, 2010) foi valiosa referência, trazendo uma visão mais equilibrada do tema, diferentemente da maioria das obras consultadas. Ainda que a neutralidade nesse assunto, como demonstra o próprio autor, não passe de utopia, seu livro procura apresentar os diferentes – e antagônicos – lados da questão. Hughes analisa as origens, crescimento, conteúdo e estilos do fenômeno do PC, desde seus primórdios no debate acadêmico americano até manifestações globais mais recentes. Confirma, como já vimos, que o *politicamente correto* é um código linguístico sem um vencedor claro.

Possenti (2008) chama atenção para um outro aspecto – o fato do PC não se basear em uma teoria claramente formulada, nem ser objeto de uma ação política coordenada.

Uma característica do PC é que suas teses e suas práticas não derivam de uma teoria da linguagem explícita (...) [mas entende] que a linguagem pode expressar preconceitos, ideologias, posições. O que não há é uma teoria clara na qual se fundamente uma luta contra a expressão de tais preconceitos, de tais posições (p.48, grifo meu).

Na medida em que ninguém sabe definir com precisão o *politicamente correto*, o próprio termo tornou-se algo entre difuso e caricato, transformado em arma para agredir e desafiar opiniões contrárias. É interessante, ainda, observar que trata-se de um termo que define a alteridade – ninguém nunca se descreve como *politicamente correto*.

Todo um capítulo do livro de Hughes trata de *Velhas e Novas Agendas*, em que, após abordar as esferas tradicionais de influência e disputa do PC – raça, etnia, xenofobia, colonialismo, gênero, orientação sexual e deficiências de diferentes naturezas – o autor apresenta novas demandas, como as relacionadas a transtornos alimentares, aparência, sustentabilidade e direitos dos animais. Traz como exemplo¹⁰⁷ a sugestão de adotar nas festas de final de ano o cumprimento

¹⁰⁷ Em *Dentes Brancos*, Zadie Smith (São Paulo, Companhia das Letras, 2003) relata, de forma irônica, a discussão entre o muçulmano Sr. Iqbal e a diretora de uma escola no Reino Unido a respeito da predominância de festividades cristãs no calendário escolar. Ao ouvir da diretora que o tema das celebrações religiosas foi discutido em profundidade pela equipe pedagógica, e que a escola já prevê a comemoração de grande variedade de eventos religiosos e seculares, como Natal, Ramadan, Ano Novo Chinês, Diwali, Yom Kippur, Hanukkah, o aniversário de Haile Selassie, a morte de Martin Luther King e o Festival da Colheita, Iqbal alega que muitas das datas comemorativas cristãs têm, na realidade, origem pagã, e poderiam, portanto, ser suprimidas para permitir a inclusão de maior número de festividades

Feliz Kwanhanamas – um esforço de junção multicultural de *Kwanza* (palavra *swahili* que significa *primeiras frutas*), *Hanukka* (festa da tradição judaica que comemora a vitória dos Macabeus sobre os gregos no ano 168 a.c.) e *Christmas* (Natal).

Não há unanimidade sobre o uso do PC nem sequer entre os membros de comunidades que este visa proteger. Para Ayaan Hirsi Ali (2011)¹⁰⁸, ativista da defesa dos direitos das mulheres muçulmanas, que seguramente não pode ser situada no campo conservador, a liberdade de expressão, fundamento de uma sociedade democrática, não é sinônimo de educação e boas maneiras e pode, sim, incluir o direito de ofender.

Barbara Jordan, líder do Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, primeira mulher negra de estados sulistas eleita para o Congresso americano (1972), declara no mais famoso de seus discursos: "nós respeitamos a identidade cultural. Sempre respeitamos, sempre respeitaremos. Mas não toleramos o separatismo. Não podemos permitir que ideias como o politicamente correto nos dividam e façam retroceder avanços duramente conquistados no campo dos direitos humanos e direitos civis" (1992).

Considerando que o artista produz objetos "que toda civilização deixa atrás de si como a quintessência e o testemunho duradouro do espírito que a animou" (ARENDETT, 2016, p.149), não é difícil compreender que governos pretendam assumir o controle da produção e circulação artística. Nesse sentido, e como exemplo de que não ser este um tema recente ou preocupação contemporânea, é emblemática a inquietação com o futuro da literatura expressa pelo escritor soviético Yevgeni Zamyatin (1921), atemorizado com o que poderia resultar do cruzamento entre ideologia e narrativa no espaço de intensas transformações da Revolução Russa de 1917.

Temo não podermos ter uma verdadeira literatura até que deixemos de considerar o povo russo uma criança cuja inocência deve ser protegida. Temo não podermos ter uma verdadeira literatura até que nos curemos dessa nova espécie de catolicismo, que se acovarda, tanto quanto o antigo, ante qualquer palavra herética. E se essa doença for incurável, então temo que o único futuro possível para a literatura russa seja seu passado.

muçulmanas.

¹⁰⁸ ALI, Ayaan Hirsi, Nômade, *Do Islã para a América*, São Paulo, Companhia das Letras, 2011 (livro eletrônico sem paginação).

Assim como, de um lado do espectro político, o realismo socialista teve profundo impacto na arte soviética durante as três décadas do governo Stalin, de outro, a lista negra de Hollywood – que espalhou acusações de propaganda comunista na indústria de cinema estadunidense – provocou perseguições, obviamente não sem consequências, por quase vinte anos, com especial força durante o período do Macarthismo, nos anos 1950.

Ainda que a interferência da política na arte não seja exclusividade dos dias de hoje, ou de valores identificados como progressistas ou conservadores, a censura por parte do Estado, como já vimos com Lessing (2004), é identificada com maior facilidade. No caso do *politicamente correto*, conceito que muda de sentido, de acordo com quem, e em que contexto, o utiliza, tudo fica nebuloso – há trabalhos que o classificam como manifestações tão díspares quanto: ampliação saudável de preocupações morais; ditadura das boas intenções; nova linhagem de vírus ideológico; disfarce de partes sombrias da história; lavagem cerebral; boa educação.

De acordo com os linguistas Keith Allan e Kate Burridge (2006), que estudam tabus de linguagem de diferentes naturezas¹⁰⁹, o PC não apenas reflete, mas também provoca mudanças sociais, e, por ter motivação política, atrai mais atenção e hostilidade do que outras formas de censura linguística. Nesse sentido, vão além do entendimento de Schwarcz (2005) e Sarlo (2018), que veem o PC como mero controle de vocabulário, incapaz de produzir transformações sociais. É preciso não perder de vista que tais transformações podem ir tanto na direção, quanto na contramão das mudanças que pretendem promover. Na opinião de Allan e Burridge, com a qual concordo, ainda que possam servir como freios (em público) de linguagem, "censura e repressão, seja através de sanções explícitas ou sutilezas sociais, parecem sempre ser terreno fértil para os tabus que deveriam controlar" (p.100).

Em sua influência na LIJ, talvez os efeitos mais danosos sejam a autocensura de autores (e editores) no tratamento de temas polêmicos da esfera do PC, e a apropriação pelo mercado editorial de questões sociais importantes, materializada em livros sem preocupação com qualidade estética ou tratamento adequado do tema. Discuto esses efeitos nos próximos capítulos, a partir da análise de algumas obras e diferentes manifestações na LIJ.

¹⁰⁹ Como os de fundo moral, ligados a sexo, fluidos corporais, morte e palavrões.

Capítulo 4

LITERATURA INFANTIL *POLITICAMENTE CORRETA*

4.1 Censura, proibição, PC - não é tudo a mesma coisa

No caso dos livros para criança, não podemos fugir ao fato de que são escritos por adultos, de que haverá controle e estarão envolvidas decisões morais. Da mesma forma, o livro será usado não para acolher ou modificar nossas opiniões, mas para formar as opiniões da criança (HUNT, 2010, p.61).

Censura, proibição, e também – do ponto de vista de seus críticos – PC, não são termos equivalentes, ainda que sejam frequentemente utilizados como se o fossem. Dentre as definições dos dicionários¹¹⁰, nota-se a prevalência de *prescrição e interdição* para *proibir*; já para *censurar* encontramos, entre outros, *crítica e desaprovação*. A perspectiva que adoto neste trabalho vai no sentido de compreender a censura, como é comumente utilizado o termo, a partir de sua motivação – a intenção prévia de proibir aquilo que não se julga adequado, aceito, permitido.

Em outras palavras, não se trata da *censura* que o próprio escritor, de alguma forma, ainda que nem sempre consciente, exerce sobre sua obra: na escolha da melhor palavra, do percurso narrativo mais adequado. "O escritor já começa com uma carga de restrições sociais" (HUNT, 2010, p.165). Não é, tampouco, a censura do crítico especializado que, ao fazer sua apreciação, considera as características literárias da obra. Cabe aqui um brevíssimo parêntesis para pontuar que tenho consciência da carga semântica e do risco da opção de optar por *censura* para me referir a tais práticas de escritor e crítico.

Não é, porém, destas *censuras* que pretendo tratar, mas, sim, das impostas quando alguém que detém o poder legal, religioso ou institucional utiliza esse mecanismo. É quando adentramos o campo da censura propriamente dita, cujo objetivo primeiro é a vigilância sobre o sentido da obra de arte, o controle que impede que certas leituras e interpretações da realidade cheguem ao público. Os critérios utilizados por essa categoria de censores nada têm a ver com a qualidade da obra, mas, sim, com a busca de indícios e sinais que justifiquem – aos olhos do regime que representam – a

¹¹⁰ As definições para *proibir* são, no Dicionário Aurélio Online "ordenar que se não faça; prescrever a abstenção de; obstar, impedir, opor-se a" (<https://dicionariodoaurelio.com/proibir>). No Michaelis online: "não permitir que se faça; tornar interdito ou ilegal; determinar a abstenção de" (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/proibir/>). Já *censurar* tem, nas mesmas fontes a definição de: "exercer censura sobre; criticar; condenar; repreender" (<https://dicionariodoaurelio.com/censurar>) e "exercer censura ideológica, moral, religiosa etc. sobre algo; proibir a apresentação, divulgação ou publicação de; apontar falha ou defeito em (algo ou alguém), criticar; julgar(-se) de maneira desfavorável; desaprovar(-se); advertir severamente" (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/censurar/>).

proibição. Não faltam exemplos de obras proibidas e retiradas de circulação, desde o *Index Librorum Prohibitorum et Expurgatorum* da Inquisição no século XVI até canções de Chico Buarque no período da ditadura militar no Brasil.

A censura é tão antiga e onipresente quanto a própria escrita. Da Roma de Augusto aos regimes totalitários atuais, caracterizou todas as tiranias (...). Mas nossas ditas democracias tampouco são inocentes. Clássicos e obras de literatura contemporânea foram retirados das estantes e das bibliotecas públicas ou escolares em nome de um 'politicamente correto' tão pueril quanto degradante (STEINER, 2017, p.31).

A defesa da autonomia da arte parece, por vezes – muitas vezes – não se aplicar à literatura infantil. Ainda que trate de censura explícita implementada por governos totalitários, *Censuras y LIJ en el siglo XX* (2016), obra que analisa a censura e exclusão de obras dos currículos escolares em regimes totalitários na Espanha e América Latina ao longo do século XX, guarda relação com a manifestação do PC na LIJ, na medida em que "sempre existiram adultos que se ocuparam de marcar como devia, ou não, ser uma história para crianças. À literatura custou muito resguardar seus direitos de literatura – de arte – neste território". (MONTES¹¹¹ apud SOTOMAYOR; CERRILLO, 2016, p.27).

Zizek (2017) oferece uma explicação diferente daquelas já vistas até aqui para o surgimento do PC: para o conhecido (e polêmico) filósofo, psicanalista e crítico cultural esloveno, o *politicamente correto* seria uma reação à desintegração de regras não escritas, que tornavam possível a vida em sociedade, cujo fracasso deve-se à tática suicida de regulações, entre outras, linguísticas.

É difícil acreditar que algumas delas sejam reais, como a da renomada editora *Oxford University Press*, que, em 2014, decidiu excluir de seus livros infantis qualquer referência a porcos, salsichas e carne suína. A alegação para tal foi que as publicações, distribuídas em cerca de duzentos países, deveriam *respeitar diferenças culturais*. A partir da polêmica que tomou conta da imprensa britânica ao ficar conhecida a orientação da editora, revelou-se que regras como essa eram bem conhecidas, e abrangiam temas¹¹² considerados tabu em livros infantis destinados a

¹¹¹ MONTES, G. La literatura para chicos y adolescentes: obras censuradas temas prohibidos” in MACHADO, A.M.; MONTES, G. Literatura infantil: creación, censura y resistencia. Buenos Aires, Sudamericana, 2003, p.107-112.

¹¹² Agrupados no acrônimo *PARSNIP* – política, álcool, religião, sexo, drogas (N de narcóticos), ismos (comunismo, por exemplo) e carne suína (pork, em inglês).

potenciais mercados externos. Restrições que não se aplicavam a outras publicações da editora, em claro exemplo de adoção de diferentes regras para a publicação de livros destinados a crianças.

Um exemplo bem-humorado – e politicamente incorreto – dos exageros de controle que acometem a LIJ é *Contos de Fadas Politicamente Corretos*¹¹³ (James Finn Garner, Ediouro, 1995). Em um dos contos *adaptados aos novos tempos*, a conhecida história *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, passaria a se chamar *O patinho que foi julgado por seus méritos e não por sua aparência física*. Em divertidas paródias, Garner reconta contos de fadas tradicionais, fingindo atender, de forma cômica e exagerada, a toda e qualquer demanda que possa resultar da agenda do *politicamente correto*.

Sua versão de *Os três porquinhos* começa com: "era uma vez três porquinhos que viviam em total respeito entre si e em harmonia com a natureza. (...) até que um dia apareceu por ali um Lobo Mau com ideias expansionistas (...) que, ao ver os porquinhos, sentiu uma fome gigantesca, no sentido físico e ideológico". Os porquinhos se esconderam, aos gritos de "vá embora, seu opressor carnívoro e imperialista". E por aí segue a história.

Chapeuzinho Vermelho, ao encontrar o Lobo, que lhe diz ser perigoso uma menina andar sozinha na floresta, responde: "considero seu comentário sexista extremamente ofensivo, mas vou ignorar, tendo em vista que o *stress* provocado por seu costumeiro *status* de pária social fez com que desenvolvesse uma visão de mundo particular e inteiramente válida". E por aí segue a história. Não é, evidentemente, um livro para crianças, mas ilustra de forma criativa e sarcástica os exageros do PC.

Diane Ravitch¹¹⁴ (2004), em estudo sobre o que classifica como *protocolo instituído de censura do bem* em livros didáticos, traz exemplos de temas que, em algum momento e em alguma parte, passaram a ser proibidos na escola – não a partir de pesquisas que evidenciassem ou, ao menos, sugerissem poder causar prejuízo a crianças ou adolescentes, mas por serem incômodos a alguns adultos bem-intencionados, que os consideraram como motivo de perturbação também para crianças. Sua pesquisa abrange apenas o universo norte-americano de livros didáticos, mas, na ausência de estudos similares no Brasil, serve como exemplo e alerta.

¹¹³ A edição brasileira está fora de catálogo, utilizo o original norte-americano, com minha tradução dos trechos citados.

¹¹⁴ Professora e pesquisadora de História da Educação da Universidade de Nova York.

Os temas incluídos na lista de livros proibidos, elencados por Ravitch, são divididos em categorias: (i) *temas negativos*: brigas entre pais, *bullying*, crianças que desafiam a autoridade; (ii) *temas delicados*: magia, fantasmas, seres extraterrestres, bruxas; (iii) *temas a serem evitados*: nudez, gravidez e parto, seja de humanos ou animais. Fazem, ainda, parte do inventário: livros que tratam de religião e política; e os que fazem referências, ainda que casuais, a desemprego, doenças, morte, catástrofes naturais (como terremotos e incêndios), problemas sociais (como pobreza ou alcoolismo), escravidão e racismo.

Sua pesquisa também elenca temas não censurados de saída, mas que mereceram especial atenção na avaliação de livros didáticos norte-americanos: (i) *estereótipos emocionais*: homens representados como fortes e corajosos, mulheres, como frágeis e emotivas; (ii) *estereótipos profissionais* – como homens advogados e mulheres enfermeiras; (iii) *estereótipos de atividades* – homens em atividades esportivas ou usando ferramentas, mulheres cozinhando, idosos pescando; *estereótipos de comunidades* – como orientais que vivem em localidades só de orientais; e, por fim, (v) *estereótipos de aparência ou habilidades* – por exemplo, negros são bons atletas, mulheres preocupam-se com a aparência, crianças são cheias de energia. A autora relata ter se dado conta, em dado momento, de que nenhum livro infantil anterior a 1970 atendia a todos os critérios.

Como pontua Hughes (2010), na conclusão do livro em que discute a história cultural e semântica do PC, "parece, às vezes, que o objetivo do *politicamente correto* é menos proteger as vítimas do preconceito do que atestar a pureza moral e a sensibilidade dos que o invocam" (p.290).

As razões para a cautela excessiva – por vezes até mesmo caricata – não são universais. Assim como individuais são os valores que elegemos, cada um tem seus motivos. No ensaio, honestamente denominado *Somos todos censores*, Perry Nodelman nos mostra que a censura, sob a máscara do cuidado, pode acometer a todos.

Nós, os anticensores, tendemos a nos transformar em censores em relação a livros [infantis] que divergem de nossos próprios valores, teoricamente anticensórios (...). Isso talvez não seja surpreendente, mas é perigoso. Sugerir que temos o direito de encerrar discussões a respeito de qualquer assunto ou banir qualquer livro é meramente estabelecer que a censura, em determinadas circunstâncias, é apropriada; e se é apropriada em algumas, quem irá distinguir entre estas e outras quaisquer? (1992, p.121).

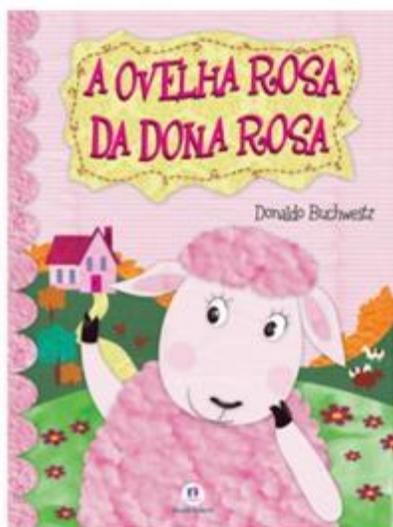
Em se tratando de LIJ, o PC tem ainda aspectos particulares, que não podem ser deixados de lado: (i) livros produzidos para atender a objetivos pedagogizantes, especialmente os ligados à educação para valores; (ii) demandas de substituição ou erradicação de temas, levando à reescrita e, muitas vezes, total modificação de narrativas; (iii) participação do mediador adulto na leitura e, logo, na recepção do texto.

Vejamos, inicialmente, um exemplo do que chamo, na ausência de nome melhor, de *politicamente correto prescritivo*.

4.2 Os diferentes PCs

Politicamente correto prescritivo x politicamente correto literário

A aceitação das diferenças, um dos temas mais caros à educação para valores – e ao PC – é anunciado já na apresentação, no *site* da editora, de *A ovelha rosa da Dona Rosa* (Donaldo Buchweitz, Ciranda Cultural, 2010).



A ovelha rosa da dona Rosa



Somos todos importantes e todos nós temos características próprias que precisam ser respeitadas. Este livro nos estimula a viver em harmonia com todas as pessoas independentemente das diferenças.



Capa e apresentação do livro no *site* da editora ¹¹⁵

¹¹⁵ Disponível em <https://www.cirandacultural.com.br/produto/a-ovelha-rosa-da-dona-rosa-9231>, acesso em 10.nov.2018.

Como o título não apenas anuncia, mas deixa evidente, o livro conta a história de uma ovelha, que vivia na Fazenda Santa Rosa, de Dona Rosa, que gostava muito da cor rosa. Um dia a ovelha branca "tropeçou em uma lata de tinta rosa e acabou ficando rosa". Sentindo-se diferente dos outros animais da fazenda, onde quase tudo era cor de rosa, a Ovelha Rosa "passou a se sentir triste (...) e caminhava sozinha pela fazenda, de cabecinha baixa, porque as outras ovelhas começaram a rir dela. Só porque ela era diferente".

A história prossegue sem surpresas até que uma dos habitantes da fazenda, a galinha, com pena da Ovelha Rosa, resolve se pintar de rosa, para que a ovelha não seja mais a única diferente. Na sequência, todos os animais seguem a galinha e, agora todos da mesma cor, brincam felizes. A mensagem, até aqui, parece ser a de que para conviver em harmonia devemos ser iguais...

Mas vem uma chuva forte, e todos os animais perdem a cor rosa, com exceção da ovelha, que havia caído numa lata de tinta especial, que não saía com água. "Então os animais perceberam que não precisam estar de rosa para brincar. Afinal ninguém é igual a ninguém. (...) Depois desse dia, pela primeira vez, a Ovelha Rosa se sentiu aceita por todos. (...) Afinal, sendo rosa ou não, o que importa é o que a gente traz no coração".

A escolha de uma ovelha segue a tradição da associação quase automática entre *animaizinhos* e *livrinhos para crianças*. Para além das fábulas de La Fontaine – e também dos ratos, patos e outros personagens de Walt Disney – ursinhos, pôneis, cachorrinhos, coelhinhos e outros dominam a produção cultural para a infância. Um dos mais famosos exemplos recentes é Peppa Pig e sua família de porquinhos cor-de-rosa – os previsíveis papai, mamãe e irmãozinho. Personagem de desenho animado britânico, veiculado também na TV brasileira, Peppa Pig deu origem a uma gigantesca linha de produtos para crianças – entre outros, mochilas, cadernos, brinquedos e, como não poderia deixar de ser, livros.

A Ovelha Rosa é um fiel retrato do *desuso* na LIJ de um tema importante como o respeito à diversidade. Ainda que preserve alguns aspectos caros à literatura infantil, como personagens animais e a repetição de palavras, característica de contos de acumulação – Fazenda Santa Rosa, Dona Rosa, tudo na fazenda é pintado de *rosa*, a ovelha recebe o nome de Ovelha Rosa – a narrativa segue de forma absolutamente previsível, até o final feliz e *politicamente correto*, quando a ovelha rosa é aceita pelos outros animais da fazenda do jeito que passou a ser ao cair na lata de tinta.

Como diz Umberto Eco

um texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e narcotiza outras. Antes que um texto seja produzido, seria possível inventar qualquer espécie de texto. Depois que um texto foi produzido, é possível fazê-lo dizer muitas coisas – em certos casos, um número potencialmente infinito de coisas – mas é impossível – ou pelo menos criticamente ilegítimo – fazê-lo dizer o que não diz (2016, p.113).

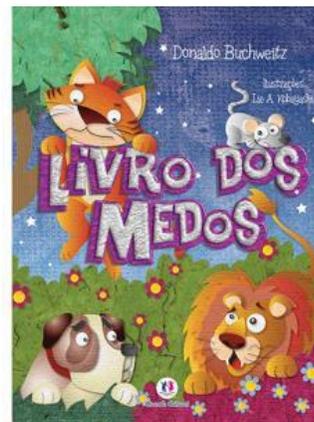
Na literatura infantil há incontáveis exemplos de livros com as características a que se refere Eco, mas *A ovelha rosa da Dona Rosa* certamente não é um deles. Narrativa banal e previsível, propósito pedagógico traduzido sem qualquer literariedade, associação clichê do feminino à cor rosa, ilustrações chapadas e pouco criativas – o nome do ilustrador sequer é citado, denotando a (não) importância dessa linguagem, tão fundamental na literatura infantil.

O catálogo da editora traz vários outros livros do mesmo autor, alguns na linha do *politicamente correto* – como *O pintinho azul* – outros, na chave do ensinamento das virtudes – como *O livro dos medos* – que seguem as características editoriais da *Ovelha rosa*. É evidente a produção em série, sob encomenda, sem preocupação com a qualidade estética, que parece atender ao que a editora enxerga como demanda social e oportunidade comercial.



O pintinho azul

Piu-piu-piu é um pintinho bem diferente: ele é azullisso provoca reações variadas em todos a sua volta, e a convivência na escola piu-piu pode não ser tão fácil. descubra como piu-piu-piu e sua mãe enfrentam os problemas e mostram que ser diferente é legal.



Livro dos medos

Os medos permeiam a nossa vida. Muitas vezes, eles desencadeiam outros e, estes, mais outros. Assim, a corrente dos medos vai aumentando. Simples gestos, como o apoio e a segurança, podem garantir um futuro com mais confiança para os nossos filhos. O papel da educação é também o de quebrar a barreira dos medos e nos trazer um futuro mais seguro.

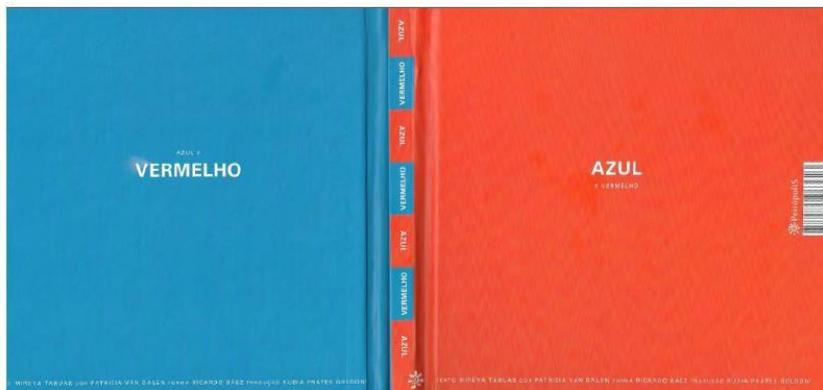
Capa e apresentação dos livros no *site* da editora¹¹⁶

¹¹⁶ Disponível em <https://www.cirandacultural.com.br/produto/o-pintinho-azul-9191> e <https://www.cirandacultural.com.br/produto/livro-dos-medos-7508>, acesso em 10.nov.2018.

Silveira et al. (2012), em análise de 75 obras que abordam o tema das diferenças e da diversidade, com personagens majoritariamente animais, constatam que "a personagem ovelha, com sua tradicional marca da diferença – a ovelha negra – mostra-se como o animal mais visitado na ficção infantil" (p.120), com galinhas e pintinhos na terceira posição. Ainda que o autor de *A ovelha rosa* e *O pintinho azul* provavelmente não tenha conhecimento dessa estatística, ambos os livros são óbvios representantes da tendência identificada pelos pesquisadores.

A produção de livros infantis sobre determinados temas é, via de regra, orientada pela demanda escolar, expressa em documentos oficiais que orientam a escola pública e em listas de leitura de escolas privadas. Às vezes encomendados pelas editoras a autores de seu catálogo, conhecidos do grande público, cujo nome automaticamente atrai mais interesse, são livros que tornam-se uma espécie de *cânone* efêmero¹¹⁷, que, assim como aparecem, logo desaparecem.

Exemplo inteiramente diferente é *Azul e vermelho*, de Mireya Tabuas e Patricia Van Dalen (Peirópolis, 2015), que também trata, ainda que de perspectiva inteiramente diversa, da possibilidade de convivência entre os diferentes.



Azul e vermelho

Ninguém pensa igual. Há os que gostam do azul e têm motivos de sobra para isso, e há os que preferem o vermelho, e têm toda razão também. Muitas vezes dentro da nossa própria casa é assim. E com certeza é assim no mundo lá fora: amigos, vizinhos, as pessoas na rua, na escola, e até na televisão – os artistas, os políticos... Impossível não reconhecer as diferenças no mundo.

Azul e vermelho é um pequeno livro-objeto para ser lido por crianças e adultos. Aparentemente, trata de cores e formas, mas, no virar das páginas, alguma coisa acontece no coração do leitor, e na sua consciência.

Idealizado e produzido no mercado editorial independente da Venezuela, reflete a necessidade de conciliação e respeito às diferentes posições, preferências e convicções políticas e ideológicas dos indivíduos. Trata de convivência e das relações entre os diferentes. E da mágica que o amor é capaz de produzir, oferecendo aos diferentes a amálgama da curiosidade e do respeito, e revelando a esperança que reside intacta no coração dos que vivem em ambientes aparentemente irreconciliáveis. Em momentos de exaltação política e de radicalização de posições, este livro tem muito a nos ensinar.

Capa e apresentação do livro no *site* da editora

¹¹⁷ Como alguns livros recentes de Ana Maria Machado e Ziraldo, grandes autores da LIJ brasileira, mencionados na página 63.

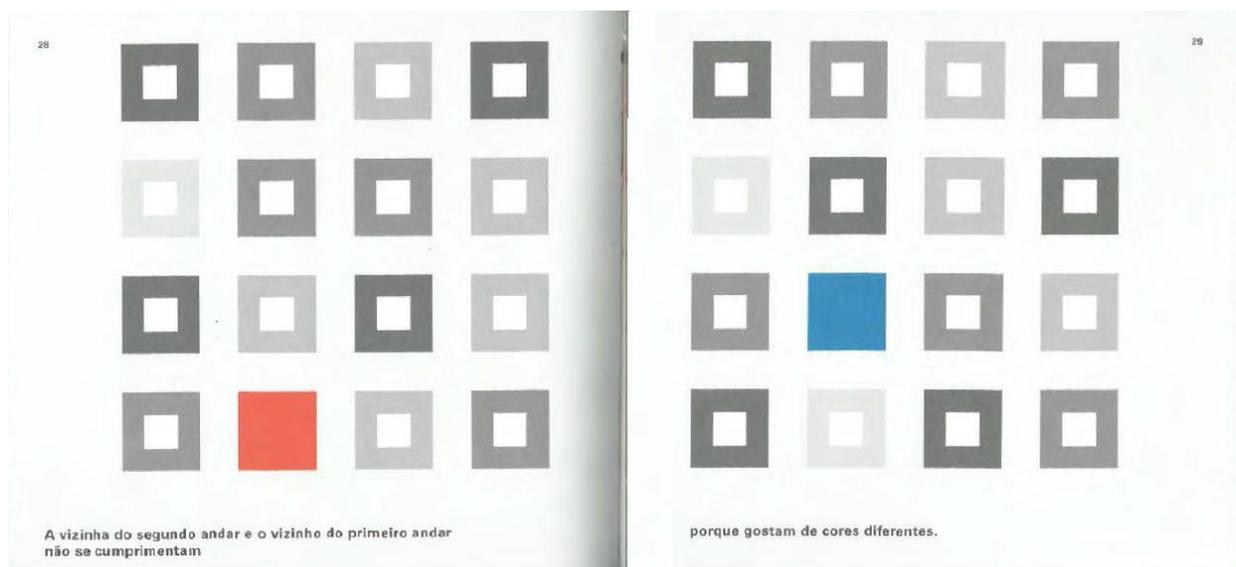
Na apresentação da obra, dirigida ao adulto, transparecem o cuidado e o respeito pelo pequeno leitor. O livro "aparentemente, trata de cores e formas", mas não é essa a mensagem que guarda. É preciso *ler* o que tem a dizer, não apenas decodificar os caracteres nas páginas.

As diferentes possibilidades de leitura têm início já no projeto editorial. Enquanto a capa, com fundo vermelho e a palavra *azul* em caracteres em fonte maior, a quarta capa faz o jogo inverso – fundo azul e caracteres em fonte maior para a palavra *vermelho*. A lombada segue o jogo de inversão entre texto e cor, as cores se intercalam e o texto é posicionado ora para um lado, ora para outro. O destaque da palavra *azul* no fundo vermelho – e vice-versa – causa a primeira surpresa, aguçando a curiosidade do leitor.

O narrador, em primeira pessoa, é uma criança, que inicia descrevendo as diferenças com as quais convive na família: "A mamãe gosta do azul. O papai, do vermelho". Em nenhum momento fica claro se é um menino ou uma menina, e isso não tem a menor importância.

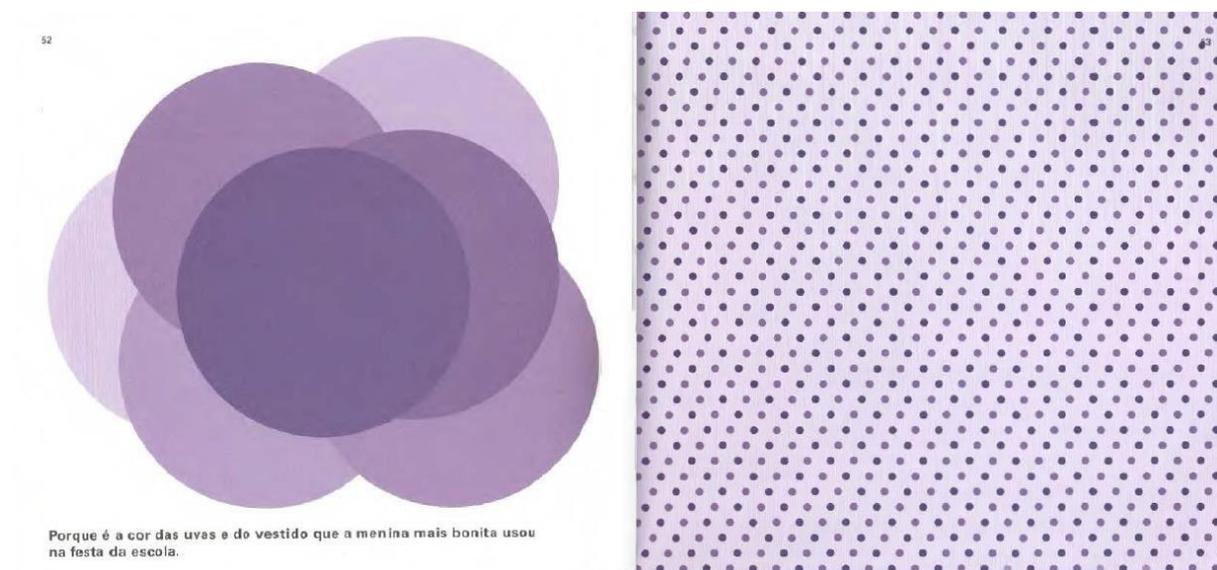
As páginas de fundo branco que tratam da mãe – que gosta do azul – trazem o texto também na cor azul. As do pai – que gosta do vermelho – têm o texto em vermelho. Outras mantêm o mesmo jogo de associação, com o fundo nas respectivas cores da mãe e do pai, e texto em branco.

A narrativa introduz outras pessoas – algumas gostam do azul, outras, do vermelho – e os motivos de suas preferências. Em dado momento as cores, motivo de desavenças, passam a aparecer lado a lado. O narrador não revela sua preferência.



Mas ... como "às vezes o papai e a mamãe também brigam por causa das cores", a criança é chamada a tomar partido. Está criado o suspense, o efeito dramático, abertas diferentes possibilidades. Fica subentendido que a escolha da cor é, também, a escolha pelo amor da mãe ou do pai. Há motivos para gostar do azul – o mar, os olhos da vovó. "Mamãe sorriu. Papai se zangou." Mas também do vermelho – morangos, as rosas do buquê de aniversário. "Papai sorriu. Mamãe se zangou." Mas não é possível ficar com o azul e o vermelho, é preciso escolher, "os dois me disseram ao mesmo tempo". Os círculos azul e vermelho, em páginas opostas de fundo branco, traduzem a discórdia.

Enquanto a criança pensa, o fundo é branco, o texto, cinza. Até que revela – texto branco sobre fundo roxo – que sua cor preferida é a do vestido da menina mais bonita na festa da escola. "Mas eu gosto do roxo, principalmente porque tem o azul da mamãe e o vermelho do papai." E pela primeira vez o vermelho e o azul aparecem juntos na ilustração, unidos pelo roxo.



É um final *politicamente correto*, o da possibilidade da convivência entre os diferentes. Assim como em *A ovelha rosa*. Usa a metáfora das cores. Assim como *A ovelha rosa*. Nenhuma outra semelhança existe entre os dois livros – a linguagem poética e simbólica, o uso criativo de formas geométricas como ilustrações aparentemente simples, o texto cheio de possibilidades de *Azul e Vermelho*, repleto de complexidades de uma *espécie muito diferente e específica* da complexidade dos livros de adultos (NODELMAN, 2008), contrasta com a linguagem óbvia, as ilustrações chapadas e também óbvias, nenhuma leitura possível para além das palavras impressas

– é óbvio que o animal preferido de Dona Rosa era o porquinho rosa.

A diferença está justamente na qualidade estética dos textos – enquanto um é socialmente engajado e literário, o outro é exemplo de oportunismo editorial, que procura valer-se de temas considerados relevantes – não ofende, não faz mal, mas não é literatura, apenas um *livro fácil* para leitores (considerados) incipientes.

Bettelheim (2002) refere-se a contos de fadas quando afirma que a narrativa "deveria ser um evento interpessoal no qual o adulto e a criança entram como parceiros iguais" (p.166). É inteiramente possível, porém, estender a ideia desse entendimento – possibilidade, expectativa – a narrativas *não óbvias*, em que criança e adulto têm a oportunidade de, juntos, descobrir o que a história tem a lhes oferecer.

Não é preciso, mais uma vez, repetir que na literatura forma e conteúdo são inseparáveis. Assim, o principal critério de seleção do livro infantil – como, de resto, de qualquer livro – deve(ria) ser a qualidade estética, que, aliada à ética, é capaz de produzir resultados insuperáveis – livros que abrem caminhos para a exploração pela criança, que oferecem incertezas ao invés de certezas chapadas. Livros que questionam, cheios de sentidos, aparentes e ocultos, que se transformam e revelam novos aspectos a cada leitura.

Na imagem invertida de um espelho distorcido, os inúmeros livros como a *Ovelha rosa*, embalados em boas intenções (sinceras ou não, pouco importa), em que o autor produz um texto previsível a partir da mensagem que deseja transmitir, não falam à sensibilidade do leitor, a seu inconsciente, passam longe da essência da literatura e da leitura subjetiva. E, arrisco afirmar, o tempo para que sejam esquecidos é ainda menor do que o necessário para que sejam lidos.

Temas amordaçados

Volto-me agora a um segundo grupo, o da solicitação de interdição de temas comumente chamados de temas difíceis, ou, termo que penso ser mais adequado, fraturantes. Tais demandas podem ser agrupadas em duas categorias: uso, na obra, de termos hoje considerados inadequados, cuja supressão ou substituição não invalida a adoção da obra; e enredos condenados, quase sempre, por membros de grupos sociais que consideram ofensiva a maneira como são, a seu ver, retratados.

Uma frase condena um livro?

Como exemplo da primeira categoria tomemos o livro *Eu E Mim Mesmo*, de Flavio de Souza (Quinteto Editorial, 1987).



A história gira em torno do menino Luís Fernando e das dificuldades que enfrenta em conviver com seus dois eus: o Luís, que só queria ser bonzinho e obediente, e o Fernando, que o levava a fazer tudo que "sabia que era errado". Luís Fernando não entendia por que sua mãe pensava que ele se "chamava Luís Fernando, só porque ela escolheu esse nome no dia em que eu nasci e mandou pôr naquele papel que todo mundo tem provando que existe. Chama Certidão de Nascimento".

O narrador se altera entre Luís e Fernando, cada qual com sua própria visão de mundo,

opiniões e desejos. Para que não haja dúvidas, o narrador duplo apresenta-se a cada vez que toma a palavra. Apenas à noite, Luís "encontrava o Fernando, lembrava que ele existia", mas mesmo ali continuava a ser o menino que "sentava num canto da entrada para esperar o dia chegar", enquanto o outro fazia loucuras e sumia saltitante pela estrada.

Na escola, Luís era o queridinho da professora, o aluno exemplar, mas sem amigos. Fernando permanecia escondido, lembrando, sempre que podia, a seu duplo:

Você acreditava em tudo que os adultos falavam pra você, sem duvidar que eles nem sabem o que estão falando, que às vezes falam sem pensar e depois mudam de ideia ou falam por falar e fazem tudo diferente do que eles falaram.

A vida segue sempre do mesmo jeito, até que, um dia, aparece na escola a menina de tranças, que Luís achava tão, mas tão bonita..., mas só olhava de longe, imaginando que "ia pegar no braço dela no dia seguinte (...) acariciar as tranças e pegar na mão dela e...." Mas esse dia nunca chegava, já que, afinal, Fernando não estava ali para ajudar.

Quando um campeonato de esportes é organizado na escola, Luís não tem a menor vontade de participar, mas como todos são obrigados a se inscrever, escolhe o esporte que acha que terá menos público: o pingue-pongue. Seus planos são subvertidos quando a menina de tranças começa a assistir aos treinos, e Luís, de tão nervoso, até fica doente. Nesse período de ansiedade e angústia, uma noite acaba por aceitar o convite de Fernando para entrar no castelo dos sonhos, e logo encontra a menina de tranças. Tudo dá tão certo, que Luís pega a mão dela e já vai lhe dar um beijo, mas ... acorda "abraçado no travesseiro [sentindo] que o beijo teve gosto de fronha".

Na vida real, porém, Luís continua sozinho, e cada vez mais preocupado. Até que, no dia do campeonato, apesar do medo e da vergonha, vai vencendo um jogo depois do outro, até chegar à final e ... perder. E então, com a torcida gritando seu nome, de repente percebe que "o Luís e o Fernando agora eram duas metades do mesmo cara que agora chamava Luís Fernando". Fica tão feliz, que comemora como se fosse o campeão, e ainda consegue dar um abraço e um beijo na menina de tranças, tão gostoso "que até hoje, se eu fechar os olhos, ainda posso sentir".

O livro narra, de forma, à primeira vista, muito simples, mas com poesia e profundidade, as dificuldades de crescer, tornar-se um único sujeito, conseguir reunir em Luís Fernando, agora inteiro, as duas metades – o menino bonzinho e medroso, e o outro, criativo e brincalhão. O Luís cheio de emoções, e o Fernando, que só podia aparecer em sonhos.

As ilustrações de Walter Ono, em preto e branco, de traço simples, acompanham o texto, reservando-lhe o protagonismo – os dois meninos exatamente iguais, como que indicando que as diferenças eram apenas internas, assim como os medos e desejos. A diagramação, sempre em duas páginas, com as ilustrações posicionadas no meio dos parágrafos, segue um mesmo padrão.

O uso não óbvio da linguagem marca presença no nome *Mim Mesmo*, que reclama com *Eu*: "não me chama de mim mesmo, porque o português fica todo errado. É Fernando o meu nome, Fernando. E se você acha que você se chama Luís, por que não fala Luís, em vez de ficar falando eu, eu, eu!"



A divisão do livro em dois capítulos, o primeiro *Luís & Fernando*, o segundo, *Luís Fernando*, pode passar despercebida ao leitor menos atento, mas assinala fases bem marcadas na vida do menino. O humor sutil aparece em frases como a que fala da certidão de nascimento – "acho uma bobagem existir isso, porque, se uma pessoa tem de mostrar um papel para provar que nasceu, é porque essa pessoa é invisível. Se a pessoa não é invisível, pra que o papel? É só olhar pra ver, não?"

Onde poderia estar o problema em um livro como *Eu e Mim Mesmo*? Em uma única frase, em que, antes do campeonato, o Fernando solta a seguinte frase: na escola "já tava todo mundo quase chamando ele de mulherzinha, mariquinha, bicha!". De fato, trinta anos após a publicação do livro, são termos que incomodam, ofendem, são inaceitáveis. Não que tenham desaparecido do dia-a-dia das escolas, dos encontros de grupos de crianças, (e da sociedade), mas, como já disse Candido (2011), "é verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio,

como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado" (p.170).

Como já vimos no capítulo 3, que trata do uso ideológico da linguagem, as controvérsias a respeito da eficiência do controle linguageiro para vencer preconceitos estão longe de superadas.

Não são muitos os estudiosos no Brasil, que defendem que

uma das maneiras mais eficazes de combater os preconceitos sociais que, ao que tudo indica, sempre existirão, é monitorando a linguagem por meio da qual tais preconceitos são produzidos e mantidos e obrigando os usuários, em nome da linguagem politicamente correta, a exercer controle sobre sua própria fala e, ao controlar sua própria fala, constantemente se conscientizar da existência de tais preconceitos (RAJAGOPALAN, 2000, p.102).

No caso de um bom livro como *Eu e Mim Mesmo*, três palavras – mulherzinha, mariquinha, bicha – não deveriam ser suficientes para que fosse banido. Em uma leitura em voz alta pelo professor, podem ser substituídas, ou mesmo ignoradas, sem prejuízo ao texto. Em leitura pela própria criança, abre oportunidade para a discussão sobre o uso de determinados termos, que, ainda que naturais no passado, não devem mais ser usados. Uma possível abordagem poderia partir de alterações na grafia de palavras – *pharmacia* vira farmácia, *idéia* passa a ser ideia –, ou de comportamentos sociais, hoje menos comuns do que há poucas décadas – como, por exemplo, dirigir-se aos pais de Senhor e Senhora.

É importante, ainda, atentar para os estereótipos enunciados, ainda que de forma silenciosa, pelo texto. Voltarei a esse assunto mais à frente.¹¹⁸

Uma história, diferentes leituras

Pelo destaque que teve na grande imprensa, revistas especializadas e redes sociais, merece atenção o caso de *Peppa*, de Silvana Rando (Brinque Book, 2009). O livro, que fez parte, em 2010, de compras da Prefeitura de São Paulo para bibliotecas de escolas de Educação Infantil, foi eleito um dos três melhores livros do ano pela revista Crescer no mesmo ano e, com 27.000 exemplares vendidos, estava na décima reimpressão.

¹¹⁸ Ver seção 4.4, página 142.

O livro conta a história de Peppa¹¹⁹, uma menina linda que tinha o cabelo mais forte do universo. "Ela adorava dias de ventania, dias de feira, brincar de cabo-de-guerra, e dias de mudança. Mas detestava quando sua mãe cortava um fio de seu cabelo para fechar o pacote de biscoitos!" Peppa cresce feliz, e seu cabelo cresce com ela.



Apresentação do livro no catálogo 2012 da editora¹²⁰

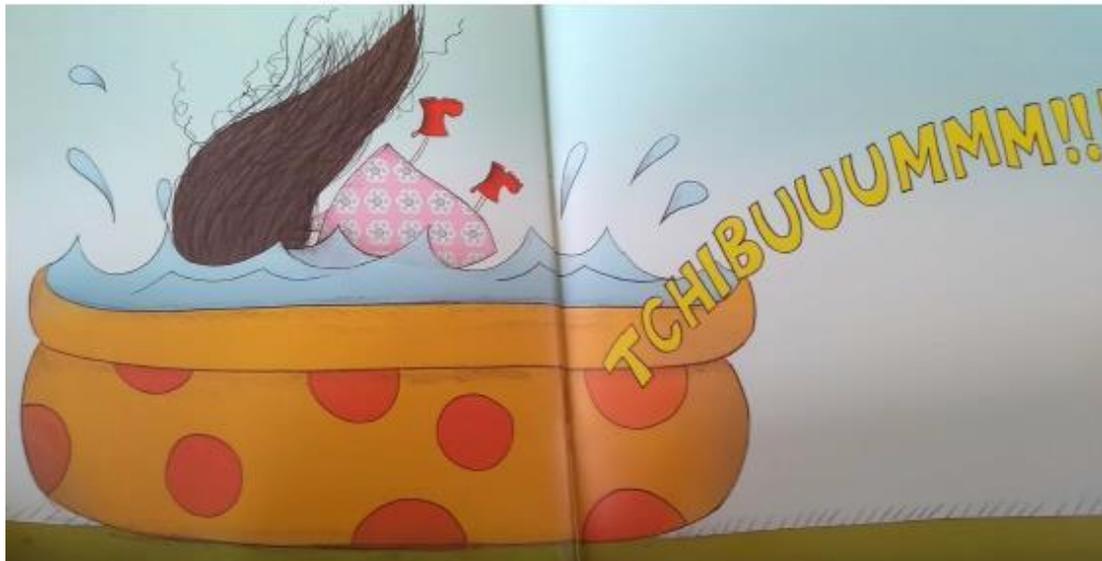
Até que, um dia, vê um cartaz na frente de um salão de beleza, e decide alisar os cabelos. O processo demora "dezesseis horas e quarenta e oito minutos. Ufa! Agora sim. Seu cabelo estava incrível!! Ela mal podia acreditar... Peppa saiu do salão com um enorme sorriso, uma enorme sacola de produtos para o cabelo e a parte chata da história: uma enorme lista de proibições!"

¹¹⁹ Não foi possível estabelecer a origem do nome escolhido por Rando para a personagem, muitas vezes confundido com Peppa Pig, do conhecido desenho animado. O livro foi originalmente publicado em 2009, o desenho começou a ser exibido no Reino Unido em 2004, e no Brasil em 2007. A única notícia da época do lançamento do livro está no blog da contadora de histórias Kiara Terra (<http://kiaraterra.blogspot.com/2009/04/lancamento-do-livro-peppa.html>), mas não traz referências ao nome da personagem. Também não há qualquer menção à escolha do nome no material do professor que acompanhava o livro.

¹²⁰ Disponível em https://issuu.com/ivanvianna/docs/catalogo_brinque_book_site_2012, acesso em 10.nov.2018.



Peppa não pode mais nadar na piscina, rolar na grama, tomar chuva, transpirar, pular, correr ou rir demais. E muitas outras coisas, que foram deixando sua vida muito, muito chata. Até que em um dia de muito calor, Peppa não aguenta mais a vida, que havia se tornado muito certinha e sem graça, pula na piscina com os amigos, e volta a ser a mesma menina feliz de cabelos cacheados e indomáveis.



Se as dificuldades da personagem tiveram início quando ela decidiu ir contra sua natureza e alisar os cabelos, as do livro começaram a partir de uma denúncia, em abril de 2016, em um canal

no YouTube. Ana Paula Xongani¹²¹ relata que conheceu o livro na creche da filha e inicia com a afirmação de que "todas as páginas do livro têm um problema, é um livro extremamente racista". Em seguida, prossegue na análise, página por página, até concluir que "estamos cerceando a liberdade das crianças de brincar com sua beleza natural". Xongani termina dizendo: "fico preocupada porque o livro está sendo veiculado nas escolas e muito mais preocupada em saber que a autora ganhou prêmios como um dos melhores livros".

Em outubro de 2017, o vídeo¹²² repercutiu ao ser publicado pelo professor de História Carlos Machado em sua página no Facebook, e a polêmica em torno de *Peppa* ganhou espaço nos principais jornais do país. A reação inicial da escritora Silvana Rando, publicada¹²³ no Facebook, e em seguida apagada, foi no sentido de afirmar que Xongani fez uma leitura equivocada do livro, que

fala da vaidade exagerada na infância, de trocar a liberdade de ser criança pelos padrões de beleza. O cabelo de Peppa é o máximo! (...) Você já sofreu por não dentro de 'padrões'? Eu já. E que droga de padrão é esse? Pois é, essa é a história de Peppa. (...) Gostar de como somos é tão maravilhoso que quis deixar isso num livro para as crianças (...). Em momento algum quis ofender, ou comparar o cabelo da personagem aos cabelos cacheados, que considero de tamanha beleza.

No meio literário, a defesa de *Peppa* foi unânime. Veículos especializados¹²⁴ em literatura infantil e educação, como *Emília* e *Carta Educação*, procuraram trazer à luz os dois lados da questão. Já nos jornais de grande circulação manchetes chamavam atenção para pedidos de remoção de livros infantis de escolas, que têm se intensificado – com argumentos tanto progressistas quanto conservadores – supostamente visando resguardar as crianças. Neste ponto,

¹²¹ A apresentação em seu *site* diz: "Formada em design, é sócia-fundadora e estilista da Xongani. Atua também como youtuber e, em seu canal – e nas palestras que ministra Brasil afora – fala sobre moda e estilo afro-brasileiro, moda e militância, beleza negra, feminismo negro, empoderamento e autoestima da mulher negra e desafios do empreendedorismo negro no Brasil". Disponível em <http://xongani.com/elements/pages/about/>, acesso em 10.nov.2018.

¹²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ONMqIROJ9pI>, acesso em 10.nov.2018.

¹²³ 2.nov.2017.

¹²⁴ (i) O livro "foi bem avaliado como material antirracista. Porque a narrativa carrega, de fato, uma ambiguidade. Aparentemente, ele agrada pelo humor, pela história singela, pelo repertório do cabelo que vinha crescente como item relevante no empoderamento de mulheres crespas. Todavia, o olhar crítico também detectou os problemas hoje mais bem conhecidos". (ii) "Por um lado, o enredo de *Peppa* é bom, o humor, o traço apresentam qualidade. Mas, as associações que constroem o racismo também estão lá." As citações são de textos da antropóloga Heloisa Pires Lima, publicados, respectivamente nas revistas *Carta Educação* e *Emília*.

vale recordar a oposição entre autonomia e proteção da infância, já discutida no capítulo 1.

Menos de uma semana após sua publicação inicial, Rando escreveu, também no Facebook: "depois de ler e reler a opinião de todos a respeito do meu livro Peppa, gostaria de afirmar que se existe a chance de uma única criança se ofender com seu conteúdo, prefiro que o livro deixe de existir, pois só assim meu trabalho fará sentido", e decidiu solicitar à editora que recolhesse todos os exemplares ainda à venda. As razões citadas pela autora foram repetidos em entrevistas posteriores. Não é possível afirmar se sua motivação foi somente essa, mas é preciso registrar que Silvana Rando sofreu intensa campanha de agressão e difamação, tanto em comentários no canal de YouTube de Xongani, em que o vídeo foi publicado, quanto nas redes sociais, em resposta a seu primeiro post. Até onde se sabe, os livros distribuídos a EMEIs da cidade de São Paulo não foram recolhidos – logo, há quase 30.000 Peppas no mundo, e o livro não deixou de existir, como desejaria a autora.

Xongani faz uma leitura muito particular, e os comentários¹²⁵ nos três vídeos em que fala de Peppa dividem-se entre aqueles que concordam com sua análise, e os que divergem. Chama atenção o fato de os primeiros serem, em geral, curtos e enfáticos, com expressões como "que horror", "que absurdo", "se eu, adulta, me senti ofendida, imagina uma criança", "estou chocado! Como alguém que trabalha com educação aprova um livro desses?" Poucos trazem opiniões próprias, como este: "Sou bibliotecária compartilhando este livro com os colegas de profissão. Como profissionais de formação não podemos admitir que crianças sejam expostas a este tipo de informação desnecessária e que incentiva o bullying".

Do lado contrário, as opiniões dividem-se entre os que apenas manifestam sua discordância ("A moral da história é que ela é mais feliz com cabelo crespo, por isso na última página ela está sorrindo"), os que são agressivos e ofensivos ("Sou afro descendente e acho voce Ana alguem mentalmente perturbada! (...) Se voce se incomodou com Peppa eh porque voce tem problemas mentais... Odeio esse vitimismo negro!"), e aqueles, em menor número, que fazem comentários

¹²⁵ Preserva-se no texto a grafia original dos comentários. Reproduzimos, como exemplo, um *de cada lado*: (i) "Xongani que utilidade pública esse livro! Já vou levar esse debate (e seu vídeo) para as escolas públicas em que faço estágio! Obrigada por toda a sua preocupação e obrigada por partilhar conosco!"; (ii) "Trabalhei em uma biblioteca infantil e esse livro era um dos meus favoritos quando vi que ele estava sendo acusado de racismo corri para ver a crítica para que alguém pudesse me mostrar o que eu não vi. Bem, continuo não enxergando racismo. A minha interpretação do livro é de uma menina que quis se enquadrar a um padrão da sociedade, mas que percebeu que ela era muito mais feliz sendo ela mesma do jeitinho que ela é".

mais longos¹²⁶, argumentando com a interpretação que Xongani deu ao livro.

Eu tive uma visão totalmente diferente desse livro, eu acho que quem lê (sem nenhuma interferência de opinião antes) e acha isso aí é porque leu com uma visão muito negativa. Pra mim, é nítido o quanto a Peppa gosta do seu cabelo do jeito que ele é, nas primeiras páginas ela está sempre sorridente. (...) Depois que ela alisa, percebe que não fica feliz daquele jeito e que não importa que todos digam que o bonito é o cabelo liso e sedoso, ela gosta do dela natural e é o que deixa ela feliz. (...) E por fim vou colocar um comentário de uma professora que usa o livro 'Sou professora de turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Utilizo este livro há uns 3 anos. Inclusive, já o fiz até mesmo para introduzir a Semana da Consciência Negra. Tenho alunas negras que alisavam os cabelos e até deixaram de fazê-lo, justamente por perceberem que é muito mais legal aceitar suas características. Somos diferentes e isso é bom. Esta foi uma das lições e conclusões a que chegamos. Vivenciei rodas de conversas produtivas e especiais com meus alunos. Vimos que ela era muito mais feliz do seu jeito natural. Uma aluna até comentou: 'É bobeira querer ser igual aos outros!'

É importante registrar que a autora da acusação de também foi alvo de severas críticas, mas, no seu caso, no meio *especializado* – especialmente vindas de escritores, ilustradores e editores de livros infantis, que questionavam sua autoridade em criticar uma obra de literatura infantil, não sendo especialista nem em literatura, nem em educação. Em novembro de 2017, a rádio CBN levou ao ar, ao vivo, um programa¹²⁷ que, conforme introdução da apresentadora Tatiana Vasconcellos, tinha como tema o "momento em que as artes vem sendo atacadas por pessoas dos mais diferentes espectros ideológicos"¹²⁸. Durante o debate entre o escritor Ilan Brenman e o editor da revista literária *Quatro Cinco Um*, Paulo Werneck, a transmissão foi interrompida por um telefonema de Xongani, que solicitou ser ouvida, alegando não ser qualificado um debate sobre racismo apenas entre pessoas brancas. Foi atendida pela produção do programa, e defendeu, ao vivo, a legitimidade de suas críticas por ser *mãe e destinatária final* do livro. Cabe, aqui, chamar atenção para seu entendimento de que o livro infantil é dirigido ao adulto, não à criança.

Vamos, agora, à análise dos comentários que faz Ana Paula Xongani em seu vídeo de

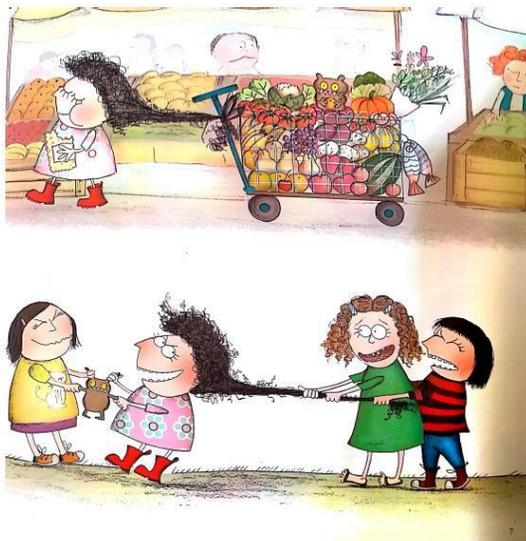
¹²⁶ No Anexo F encontram-se dois comentários e uma resposta da autora do vídeo particularmente ilustrativos.

¹²⁷ Disponível em <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/140749/e-preciso-tomar-muito-cuidado-ao-interpretar-um-te.htm>. O comentário de Xongani no Facebook sobre sua participação está em https://www.facebook.com/anapaulaxongani/videos/vb.100002441553771/1558571770900860/?type=2&video_source=user_video_tab

¹²⁸ Como o cancelamento da exposição *Queer Museu* em Porto Alegre em setembro de 2017, após protestos de grupos religiosos e políticos conservadores.

denúncia, começando pelo final, em que se diz preocupada porque "a autora ganhou prêmios como um dos melhores livros". Silvana Rando, de fato, recebeu em 2011 o prêmio Jabuti de melhor ilustração de livro infantil ou juvenil. Mas não por *Peppa*, e sim por *Gildo* (Brinque Book, 2010), a história de um elefante, ao mesmo tempo, corajoso e medroso.

Peppa, como se vê nas ilustrações, é uma menina branca de cabelos cacheados. A relação negativa que Xongani estabelece com o cabelo crespo do negro não aparece no livro – nem no texto, nem nas imagens. Peppa é retratada sorrindo e feliz em diferentes cenas em que seu cabelo é usado de maneiras não convencionais. Apenas quando a mãe de Peppa usa um fio de seu cabelo para fechar o pacote de biscoito, a ilustração mostra a braveza da menina.



Xongani diz, ainda, que Peppa é a única personagem do livro que não tem o cabelo liso, o que não é verdade – basta olhar para a menina de vestido verde na cena do cabo de guerra. Quanto à mãe de Peppa, referida no vídeo como tendo "cabelo liso, como a autora", não é o que se vê na única ilustração em que aparece.

Ao alisar os cabelos, Peppa, quase imediatamente, se arrepende, ao perceber que não pode mais fazer nada do que gosta. Os dias de ventania, por exemplo, que a deixavam feliz, passam a ser um problema.



À pergunta "quem tem o cabelo forte para puxar uma geladeira?", também formulada por Xongani como um aspecto negativo do livro, poderíamos responder: Sansão, cuja força vinha do cabelo; Rapunzel, loira de cabelos lisos (ao menos na mais conhecida imagem do desenho animado *Enrolados* (2011) dos Estúdios Disney), fortes a ponto do príncipe subir por eles até o alto da torre. O cerceamento à beleza natural que Xongani enxerga é como um espelho mágico que distorce o que dizem texto e imagem – Peppa fica impedida de brincar apenas quando não se aceita do jeito que é.

O *ápice do absurdo*, segundo a leitura que faz a autora do vídeo, seria a última frase do livro, "e lá se foi o cabelão sedoso e liso de Peppa". Fica difícil enxergar o problema ao confrontar a interpretação de Xongani com a imagem da menina feliz, ao voltar a ser como era antes, comparada com o desconforto das cenas em que está com o cabelo liso.



Não foi possível encontrar menção às inconsistências, apontadas nessa breve análise das críticas feitas a *Peppa* no vídeo de Ana Paula Xongani, em nenhuma das fontes consultadas: comentários em redes sociais, artigos de jornais de grande circulação ou, mesmo, em revistas¹²⁹ (Emília, Carta Educação) e debates (CBN) de especialistas.

Não é difícil enxergar possibilidades de leituras absolutamente distintas para *Peppa*, como, de resto, para qualquer livro, infantil ou não. O autor, a partir da publicação da obra, não tem controle sobre a interpretação que o leitor, a partir de diferentes pontos de vista, dará a seu texto.

Todo ato de leitura é um evento, ou um contrato, que envolve um leitor em particular e um padrão particular de sinais (um texto), que ocorre em um momento particular, e dentro de um contexto particular. Em lugar de duas entidades fixas que agem uma sobre a outra, o leitor e o texto são dois aspectos de uma situação dinâmica total. O 'significado' não existe antecipadamente 'no' texto ou 'no' leitor, mas desperta ou ganha importância durante a transação entre o leitor e o texto (ROSENBLATT¹³⁰, 2002, apud ROBLED0, 2017, p.52).

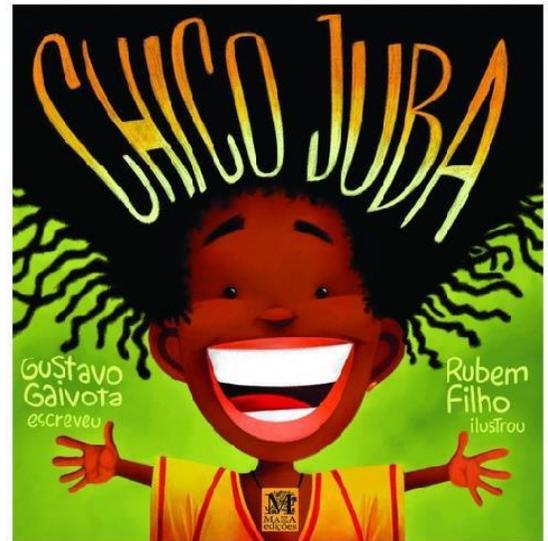
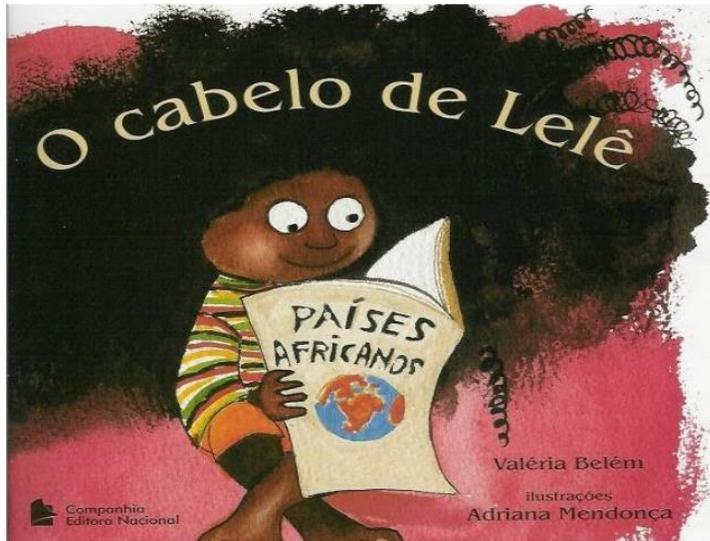
Vamos agora à análise dos livros que Xongani recomenda, em um segundo¹³¹ vídeo. Há ainda um terceiro, sobre o mesmo tema, em que comenta a decisão de Rando de solicitar à editora o recolhimento dos livros.

¹²⁹ A antropóloga e escritora Heloisa Pires Lima, autora das análises publicadas em ambas as revistas, aborda aspectos gerais da obra, sem contrapor, contudo, as críticas de Xongani ao texto e ilustrações do livro *Peppa*

¹³⁰ ROSENBLATT, L.M. (2002). *La literatura como exploración*. México:Fondo de Cultural Económica.

¹³¹ https://www.youtube.com/watch?v=iH2GcP7yN_w e https://www.youtube.com/watch?v=cDU3_7Am63o

São eles: *O cabelo de Lelê* (Valéria Belém e Adriana Mendonça, Companhia Editora Nacional, 2012) e *Chico Juba* (Gustavo Gaivota e Rubem Filho, Mazza, 2011).



Lelê é uma menina, dessa vez negra, que, no começo, não gosta e não entende de onde vêm seus cabelos cacheados. Até que descobre um livro sobre *países africanos*, que lhe dá a chance de compreender sua ancestralidade e seus cabelos. Chico, também negro, tampouco gosta de seu cabelo, e vive inventando soluções engenhosas para modificá-lo, que sempre dão errado. Apenas no final, Chico se reconcilia com sua *juba* e direciona – agora, sim, com sucesso – sua criatividade à moda.



O livro de Lelê, segundo Xongani, "é extremamente colorido, é lúdico". Ela não deixa claro, no entanto, em que medida faltam colorido e ludicidade à *Peppa*. O do Chico, também de acordo

com a análise de Ana Paula Xongani, é ótimo, porque ele "aceita seu cabelo". Sim, mas somente depois de passar boa parte da narrativa buscando alternativas para transformá-lo. Já Peppa fica apenas um curto período de cabelo liso, do qual logo se arrepende. Peppa e Lelê gostam de seus cabelos ao vento, mas, por algum motivo não revelado, o que é problemático em um livro, é positivo em outro.

A análise¹³² feita por Silveira et al. (2012) de *O cabelo de Lelê*, utilizado em atividades sobre raça e gênero com crianças participantes de extensa pesquisa sobre representação de diferenças na LIJ, confirma a boa qualidade da obra, mas chama atenção para algumas reações. Além do branqueamento de Lelê, que várias crianças produziram em seus desenhos da personagem, ao serem apresentados ao livro, fizeram perguntas como: "será que tem piolho nesse cabelo?", "por que ela não corta esse cabelo?".

A tentativa de normatização da personagem Lelê, com sugestões de que alisasse os cabelos ou fizesse trancinhas, revela, além da imprevisibilidade da reação infantil a um livro cuidadosamente selecionado pelo adulto, assim como a apropriação dos signos compartilhados nos espaços sociais em que vivem essas crianças.

O que está por trás da denúncia de racismo em *Peppa*, para além dos embates que cercam tudo que se refere ao PC, são interpretações particulares de obras, motivadas por razões sobre as quais somente podemos suspeitar.

Todo texto implica um sujeito [o autor] que lhe dá forma, e um sujeito é também uma posição (...). Ele não é a fonte dos sentidos que faz circular, porque estes lhe antecedem; mas não é máquina neutra de registros sinápticos (...). Ler é também reencontrar este projeto de dizer (p.31). Nossas leituras também são situadas e datadas e na maioria dos casos responde a um projeto de escuta, não desinteressado (GERALDI, 2013, p.35).

Dois exemplos dão conta do ponto que pretendo ilustrar.

O primeiro, de Michèle Petit (2013), que reflete sobre as leituras particulares que todos fazemos, é o relato sobre a reação de sua afilhada, menina adotada de quatro anos, que ganha de

¹³² A partir do projeto *Narrativas, diferenças e infância contemporânea* (2007) desenvolvido durante três anos por uma equipe interinstitucional dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFRGS e ULBRA e da Faculdade de Educação da UFRGS

presente de alguém, preocupado com a forma como poderia estar lidando com sua situação familiar, um livro *temático* sobre adoção. O livro bem-intencionado e *politicamente correto* não fez qualquer sentido para a menina, que não se interessou pela narrativa, mas se encantou com a história de Tarzan, o menino adotado por macacos. A diretora de uma creche, a quem Petit relatou a experiência, lhe disse que entendia perfeitamente a menina – afinal é muito mais sedutor e divertido imaginar os pais como macacos e identificar-se com Tarzan, forte e corajoso, do que com os bebês indefesos dos livros *temáticos* sobre adoção.

Se dedicarmos um tempo a escutar os leitores, muitas vezes nos sentiremos surpresos e encantados pelo insólito desses encontros e pelas relações audaciosas que eles estabelecem (...). um leitor nem sempre escolherá um livro que fale de uma situação parecida com a que vive; um texto assim poderia até lhe parecer uma intromissão, enquanto em um livro que evoca um mundo totalmente diferente encontrará palavras que lhe devolverão o sentido de sua experiência. O distante apresenta também neste caso algumas virtudes (p.137, grifo meu).

O segundo, foi o que presenciei em um congresso¹³³ de LIJ. A escritora colombiana Yolanda Reyes leu, na conferência de abertura, seu conto *Frida*, do livro *O Terror do 6º B e Outras Histórias* (FTD, 2014). Profundamente poético, conta a história do menino Santiago, que, no primeiro dia de volta às aulas, recebe a tarefa de escrever a tradicional redação *O que fiz nas férias*. E o que lhe aconteceu durante as férias foi que conheceu, pela primeira vez, o amor, personificado por Frida, menina sueca que "veio de muito longe visitar seus avós colombianos. Tem os cabelos mais longos, lisos e brancos que já vi, as sobrancelhas e pestanas também são brancas. Seus olhos são da cor do céu, e quando ri, franze o nariz (...). É lindíssima". Santiago relata os dias que passa com Frida até que chegue o dia de sua voltar à Suécia, dividindo sua vida em "antes e depois de Frida. Não sei como pude viver onze anos da minha vida sem ela. Não sei como fazer para viver a partir de agora". Já no final da aula, o professor pede que compartilhe sua redação com a turma, e Santiago começa a ler "com uma voz automática, a mesma redação de todos os anos: Nas férias não fiz nada de especial, não fui a lugar algum, fiquei em casa, arrumei o quarto, joguei futebol, li muitos livros, andei de bicicleta, etcetera, etcetera".

Frida é um conto romântico, de impressionante sensibilidade, que lida com as belezas,

¹³³ 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e 2º Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, Florianópolis, 2016.

surpresas e dores do crescimento, do encontro com o primeiro amor. Aberta a sessão de perguntas, a primeira dirigida a Reyes foi sobre o modelo de beleza, loira de olhos azuis, que ela, escritora latino-americana, apresenta no conto. Ao que a escritora respondeu, aparentando estar um tanto espantada, que a literatura não conta UMA história, apenas uma. "Escrevi uma história de amor, só isso", disse. O que importa em *Frida* não é a cor da menina por quem Santiago se apaixona, mas as emoções para além das aparências, é a história de uma paixão adolescente quase banal, previsível, pelo diferente, pelo exótico.

Voltando aos três livros comentados por Ana Paula Xongani em seu canal, os de Lelê e Chico têm bom texto e ilustrações, são divertidos e trabalham, também na chave do PC, a auto aceitação. Assim como Peppa, a única banida desse trio. Vale a pena, também, prestar atenção ao encarte dirigido ao professor, que fazia parte do livro de Silvana Rando. Não cabendo aqui a discussão sobre a pertinência, ou não, de direcionar o trabalho em sala de aula, registre-se que o material tem boa elaboração, com sugestões para fazer a leitura coletiva com os alunos, e ideias de atividades e possibilidades de trabalho multidisciplinar. Em geografia, a proposta era discutir as diferenças físicas de diferentes povos a partir de semelhanças e diferenças, chamando atenção para o fato de que "os motivos dessas diferenças vêm da sabedoria da natureza, ou seja, tem a ver com clima, altitude, vegetação local, alimentação, enfim, com o meio ambiente em que a pessoa vive".

O encarte, na mesma linha do comentário inicial (posteriormente apagado) da autora, Silvana Rando, no Facebook, em resposta ao vídeo de Ana Paula Xongani, indica, ainda, que

Peppa aborda uma das questões mais polêmicas dos últimos tempos: a ditadura de um padrão de beleza imposto pelos veículos de comunicação e, assim, globalizado. (...). Aproveite, também, para ampliar a discussão para um tema bem atual e polêmico relacionado ao preconceito e à discriminação: sobre a importância do respeito ao próprio corpo, da valorização das diferenças como riqueza e não como fonte de marginalização... o *bullying*. Lance o questionamento à classe: por que isso acontece? Por que é tão difícil aceitar o que é diferente?

Como comentário final, é preciso recordar que, como já dito anteriormente, a LIJ é um terreno no qual (quase) todos se sentem à vontade para opinar. Ainda que o mundo virtual esteja repleto de canais dos chamados *booktubers*, alguns dos quais fazem um trabalho crítico bastante apurado, muitos simplesmente lançam comentários (na *nuvem* e no mundo real), esquecendo-se da máxima popular, segundo a qual, *opinião não é argumento*.

O caso de *Peppa* revela, em última análise, a falta de uma mediação adequada do livro infantil, tema de que trato a seguir.

4.3. Mediação – leituras, interferências, possibilidades

Quando pensamos o professor como mediador de leituras, apontamos precisamente para sua ação no desenvolvimento deste tipo de leitura, gosto que somente cada indivíduo pode desenvolver, mas cuja construção social passa necessariamente também pela escola (p.29). Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor (GERALDI, 2013, p.25).

A mediação de leitura para crianças é, via de regra, discutida no Brasil a partir da ótica da prática pedagógica – perspectiva mais do que adequada, uma vez que, na América Latina como um todo, a escola é, mais do que frequentemente, o único espaço que oferece à criança a possibilidade de acesso ao livro e à leitura.¹³⁴ Além disso, a escola é um dos poucos espaços sociais em que a leitura coletiva e mediada ainda tem lugar, ao lado, ainda que em menor escala, de atividades promovidas por bibliotecas e redes de leitura.

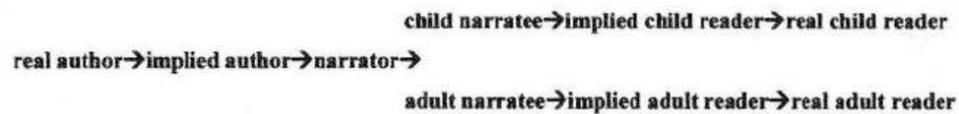
Ainda que trate aqui da mediação de leitura no contexto escolar, e que seja imprescindível marcar a diferença entre o professor e o mediador formado por, e atuando principalmente através de, organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais ligados à educação, que surgem com força no Brasil a partir da década de 1990, adoto – como na maior parte da literatura que trata do tema – o termo *mediador*, não *professor*. Fica, portanto, subentendido que *mediador*, no âmbito desse trabalho, diz respeito ao mediador escolar, ou seja, o professor.

O que se pretende nessa seção não é assinalar práticas imperfeitas de leitura encontradas nas escolas brasileiras, mas, sim, apontar aspectos que não colaboram para que a leitura literária ocupe o lugar que os próprios documentos oficiais lhe atribuem. Para tanto, entende-se *mediação*

¹³⁴ A pesquisa *Leitura Infantil* (2012), voltada especificamente ao segmento de livros infantis e juvenis, atribui à escola o expressivo índice de 40% no incentivo à leitura infantil, especialmente nas classes econômicas D e E. Já *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) mostra que “nas faixas etárias correspondentes aos ciclos da escolarização básica as “dicas de professores” [na escolha de um livro] são mais influentes para aqueles que estão entre 5 a 10 anos de idade”.

não como a simples acepção de *ato ou efeito de mediar*, mas, sim, (i) *intervenção por meio da qual se procura chegar a um acordo* e (ii) *processo criativo por meio do qual se passa de um termo inicial a um termo final*¹³⁵.

Não existe escola sem livros. Ou professores. Ou alunos. Mas a interação entre eles se dá de múltiplas formas. A figura do leitor implícito, que "não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis" (ISER, 1996, P.74), bifurca-se, no caso da leitura mediada para crianças, em dois percursos paralelos.



Reproduzido de Nikolajeva, 2005, p.62

Os leitores implícitos adulto e criança não percorrem, necessariamente, os mesmos caminhos, agregando múltiplas possibilidades de leitura a uma mesma obra. No caso da leitura na escola, os percursos infantis desdobram-se em uma variedade de interpretações de alunos, demandando do professor especial cuidado para garantir espaço de manifestação a cada uma delas.

Nas últimas duas ou três décadas, o significado de *leitura* vem, aos poucos, se transformando, assumindo o caráter de uma intervenção sociocultural, cuja promoção¹³⁶ se dá, no Brasil, prioritariamente pela via da escola. A visão da BNCC (2017) concorre com esta visão, indicando, por exemplo, que na etapa da Educação Infantil "as experiências com a literatura infantil (...) contribuem [para a] (...) ampliação do conhecimento de mundo" (p.40). No Ensino Fundamental I, a referência é no sentido do entendimento de que a leitura deve, entre outros objetivos, "estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas" (p.65).

Enquanto prática sociocultural, a leitura, liga-se a diferentes fatores e condições de existência, que incluem acesso ao livro e a existência de bibliotecas e outras instituições culturais em que o livro circula, permitindo que a leitura ultrapasse o nível de mera ferramenta pedagógica.

¹³⁵ Definições retiradas do Dicionário Michaelis online, disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/media%C3%A7%C3%A3o/>, acesso em 20 nov. 2018.

¹³⁶ Muito divulgada, é colocada em prática, salvo raras exceções, exclusivamente através de políticas públicas de distribuição de livros.

Parâmetros definidos pela UNESCO¹³⁷ indicam que, para a ampliação do número de leitores de um país, devem ser conjugados fatores qualitativos e quantitativos. Os primeiros incluem: (i) valorização do livro e destaque no imaginário social; (ii) compartilhamento de experiências e construção de uma representação afetiva da leitura entre diferentes gerações de uma família; (iii) escolas aptas a formar leitores, com mediadores bem formados e recursos e estratégias adequados. Já os segundos abarcam: (iv) acesso ao livro, através de número suficiente de bibliotecas e livrarias e (v) livros com preço acessível à maior parte da população. Destes, volto-me especialmente ao papel da escola, sintetizado no item (iii), e ao da literatura como veículo para a formação moral.

O uso da literatura na escola como ferramenta da educação para valores é mais frequente nas etapas iniciais da Educação Básica, ou seja, com crianças mais suscetíveis à autoridade do adulto. Especialmente com esses alunos menores, portanto, o caminho para que os valores (individuais) do adulto mediador não se transformem em "únicos sentidos legítimos do texto na escola reside na competência de leitor do professor" (REZENDE, 2017, p.117). O que não equivale a dizer que, para que possa despertar nos alunos o entusiasmo pela leitura, é preciso que o professor seja versado em estudos literários, mas, sim, que seja um "leitor comum, ao mesmo tempo que um leitor especializado e um professor leitor" (idem). Em outras palavras, se por um lado há evidências de que um professor *não leitor* tem mais dificuldade em mobilizar o interesse de seus alunos e realizar uma mediação com possibilidade de escuta e diferentes espaços de interpretação, por outro, não é necessário que torne-se um estudioso literário.

É essencial, no entanto, não perder de vista que a construção de sentidos ao longo da leitura de uma obra será tanto mais significativa quanto mais diálogos puderem ser estabelecidas com leituras anteriores.

Se esta intimidade não estiver presente, transformamos a leitura de uma obra de arte na leitura de um texto referencial, científico ou não. E para trazer à baila outros textos, é preciso ser leitor(...). Ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu (GERALDI, 2013, p.46).

A formação leitora do mediador contribui, ainda, com a possibilidade de uma intervenção

¹³⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, conforme citado no Caderno do PNLL – Edição atualizada e revisada em 2014.

que cria condições para dar voz à criança, que chega à sala de aula sobrecarregada por múltiplas influências de uma *pedagogia cultural* (STEINBERG, 2011), que não se restringe ao espaço escolar. Ainda que seja preciso reconhecer – e lidar com – a enorme influência na sociedade contemporânea de mensagens que chegam através de TV, cinema, brinquedos, propaganda, internet, livros, esportes e outras interações não mediadas, a escola permanece como lugar reconhecido e autorizado pela sociedade como aquele da formação e transmissão de conhecimentos.

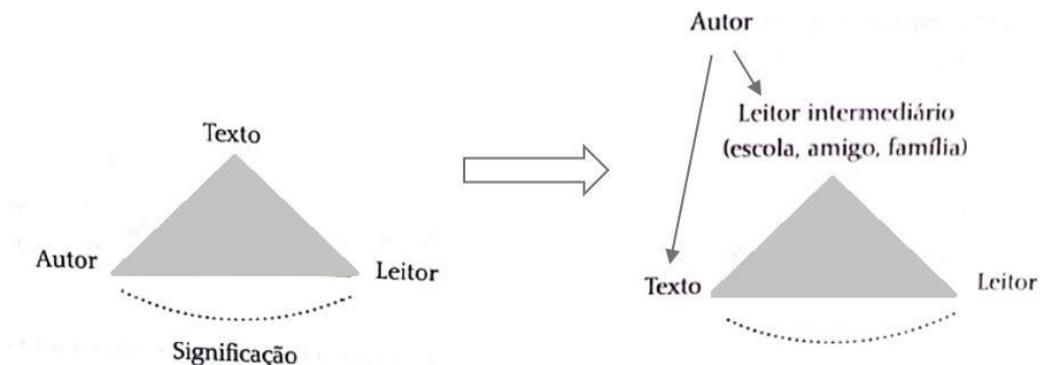
A importância da mediação na escola, ainda que enfatizada em documentos oficiais e situações de formação continuada de professores, não raro deixa de ser percebida em sua dimensão de

categoria intrínseca a qualquer processo cultural, (...) [cuja] importância [nem sempre] foi destacada e compreendida em sua essencialidade (...) [sendo reduzida] a 'apoio', 'instrumento', colocada num papel meramente funcional, instrumental, nos processos de significação (p.3) A mediação não é somente um ato 'funcional' ou de âmbito restrito; é também discurso, ato de produção de sentidos que se realiza no campo amplo e dinâmico da cultura (PERROTTI, PIERUCCINI, 2014, p.10).

Os pontos cegos e contradições presentes na leitura mediada para crianças, que, não raro, embolam cuidado e censura, carregam efeitos especialmente nocivos quando a leitura realizada é "seletiva, [projetando] no texto uma escala de valores ausente (...) [trazendo mais pistas] sobre o ponto de vista do sujeito que lê (e que acreditou entender aquilo que a novela não diz) do que sobre o texto" (JOUVE, 2012, p. 58, grifo meu). Mas se o adulto torna possível a escuta, abre espaço para outras vozes que não a sua própria, não impõe – ao texto e à criança – sua autoridade, as possibilidades são infinitas.

Trio - triângulo – triálogo

É justamente a presença de *outro(s)* que Britto (2015) destaca ao pensar sobre a construção de sentidos da leitura. Propõe, para esse processo, a imagem de um triângulo que, a partir de uma relação entre autor e leitor, materializada pelo texto, agrega outras instâncias, que permitem múltiplas possibilidades de produção de sentidos, em um modelo que "amplia enormemente a ideia de leitura como um processo em que vários sujeitos estão inseridos, cada qual com sua história, sua experiência, suas projeções e expectativas" (p.100).



Para as diferentes possibilidades de mediação de leitura na escola, a perspectiva que se propõe é a da centralidade do leitor na interação com o texto, que, no caso da LIJ se dá com – ou através da – presença de um mediador adulto, que participa / interfere na recepção do texto literário pela criança. Leitor adulto que, muitas vezes, atribui sentido de verdade universal a representações, sem se dar conta de que são orientadas por *teorias, mitologias e mentiras*. É o que nos lembra Geraldini (2013), tomando como exemplo o célebre quadro *La trahison des images* (1929), em que Magritte, pintor surrealista, avisa: a representação pictórica de um cachimbo não é um cachimbo de verdade – *ceci n'est pas une pipe*.

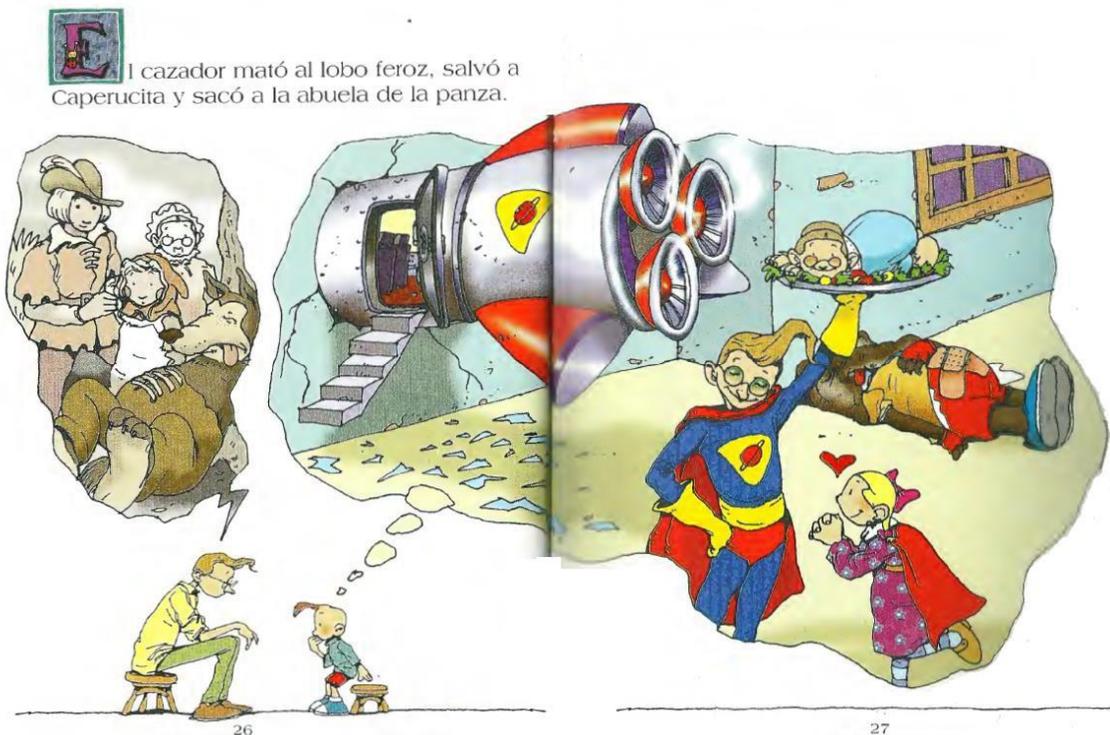
No caso da literatura infantil, a criança somente pode, também ela, apropriar-se e atribuir significados ao texto, tornando-o singular, se o adulto permitir que possa decifrar à sua maneira um código que ainda não domina totalmente. Muitas vezes de forma inesperada.

O livro *Caperucita Roja (tal como lo contaron a Jorge)* do escritor argentino Luis Pescetti (Ediciones Santillana, 1996) apresenta de forma bem-humorada a discrepância entre a narrativa do adulto e a recepção da criança. Enquanto o pai, que conta ao filho a conhecida história de Chapeuzinho Vermelho, vai construindo para si imagens tradicionais de contos de fadas, muito

provavelmente trazidas por suas memórias infantis, o menino, em sua própria construção visual do que está sendo narrado, usa referências de seu mundo – as cores fortes das histórias em quadrinhos, super-heróis, foguetes, traços físicos, penteados e roupas mais atuais para os personagens. É um caçador que lembra muito seu pai.

É o que vemos na conhecida cena em que o caçador salva vovó e Chapeuzinho. O humor, a narrativa conhecida, a interlocução entre texto – curto, tradicional – e imagens – duplas, contrastantes – oferecem múltiplas possibilidades de leitura. Note-se que o pai conta a história sem o suporte de um livro ilustrado, ampliando a distância entre sua narrativa e o que o filho imagina, entre suas próprias vozes interiores. Ainda que um livro estivesse presente, agregando a linguagem visual à narrativa do pai, seria preciso que a voz do menino tivesse a chance de ser ouvida.

Pensemos, por um instante, na hipótese do mediador, que está lendo essa versão de Caperucita para uma criança, dizer – ou mesmo insinuar – algo como "o menino está imaginando tudo errado" ou "esse pai é muito chato, não entende nada".



A voz do narrador, vereda por onde se insinuem as primeiras interações com a literatura, se interpõe entre texto e criança, carregada de sentimentos que provocam diferentes efeitos. Histórias oriundas da tradição oral, geralmente a porta de entrada das crianças no universo literário, guardam

significados muito mais densos do que aqueles aparentes, desdobram-se em camadas¹³⁸ profundas e invisíveis, significativas porque simbólicas. Ainda que muitas obras contemporâneas de literatura infantil preservem – e mesmo ampliem – as possibilidades estéticas, é preciso reconhecer que parte significativa da produção, entre as quais as adaptações de contos de fadas e histórias da tradição oral, é orientada pela cultura de massas e por demandas de mercado, tendo como produto livros fáceis de digerir e esvaziados de sentidos.

No processo de construção de identidade e subjetividade da criança, é profundamente significativo o contato com o simbólico, cujos efeitos Bettelheim (2002) analisa através das narrativas originais dos contos de fadas tradicionais. Muitos textos da LIJ, tanto clássica quanto contemporânea, estão repletos de símbolos que, assim como na poesia, movimentam palavras de diferentes formas, deixando de lado o domínio da racionalidade. Apoiados por uma linguagem com suas próprias particularidades, criam, com sutis e tênues diferenças em relação à *outra* literatura, um diálogo que não precisa ser condescendente ou materializar-se em uma escrita no diminutivo, sem profundidade. Qualquer livro recheado de clichês impede surpresas, mas "o adulto já está anestesiado pelos clichês (...) para a criança, se o livro não tiver nenhuma surpresa, não tem graça" (MACHADO; ROCHA, 2011, p.49).

O desafio da mediação é garantir à criança oportunidade de ser sujeito no triálogo com o texto, possibilitar uma interação de dupla direção, em que não é apenas a autoridade do adulto que determina significados. É abrir espaço para questionamentos ou resistências do pequeno leitor à leitura correta, não raro, imposta pelo adulto.

Para pensar sobre as diferentes vozes presentes no *triálogo* da leitura mediada, é útil a tipologia proposta por Picard (1984) em *La lecture comme jeu*, que identifica a existência de três instâncias leitoras que se sobrepõem e interagem. São elas: (i) *ledor* – pessoa real em contato com o mundo exterior; (ii) *leitante* – instância intelectual capaz de tomar distância para interpretar o texto; e (iii) *lido* – que retorna ao inconsciente do leitor, reagindo ao texto e rendendo-se às emoções que este lhe provoca. No ato da leitura, essas três identidades interagem em um sutil jogo de presença e distanciamento – *ledor* e *lido* participando e investindo na relação do sujeito leitor com o texto; *leitante*, agregando o necessário afastamento.

De certo modo, o texto revela a personalidade do leitor. Ao ler uma obra de ficção – e aqui

¹³⁸ Da qual são exemplo os álbuns ilustrados, que vêm ganhando relevância nos últimos quinze ou vinte anos.

é preciso assinalar que a recepção, nesse caso, é inteiramente distinta daquela do texto informativo – *ledor, lido e leitante* devem atuar, cada qual em seu papel, para encontrar a intenção do texto, construir sua hipótese. Na literatura mediada, é preciso dar à criança a oportunidade de fazer o mesmo.

Sobretudo, quando se trata da mediação escolar feita pelo professor, é fundamental que este tenha em seu horizonte (...) seus alunos, para quem os textos a serem lidos (...) são oferecidos à leitura. Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação (...), a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso. Assumindo posições que tais, o professor não se faz mediador de leituras (GERALDI, 2013, p.47).

As leituras corretas

Para ajudar a pensar sobre a interferência do adulto leitor na recepção do texto pela criança, recorro a alguns exemplos, que, tendo acontecido, na França, no Brasil e no Reino Unido evidenciam a universalidade do fenômeno.

Um contra todos

A leitura em uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental de *Ami Ami*¹³⁹, a história de um coelho e um lobo solitários, ambos em busca de um amigo à sua semelhança, é relatada por Catherine Tauveron (2012) em *Direitos do Texto e Direitos dos Jovens Leitores: Um Equilíbrio Instável*. O livro tem um final aberto, um tanto dubio, deixando a cargo do leitor imaginar se o encontro entre o pequeno coelho e o grande lobo é o início da amizade que ambos procuravam, ou uma terrível história, em que um deles, em vez de amigo, vira refeição.

¹³⁹ Rascal & Girel, *L'Ecole des loisirs*, 2002

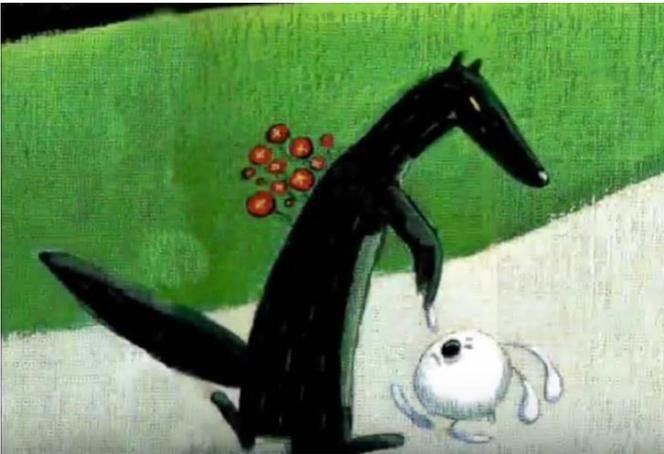


As ilustrações acompanham o perfil dos personagens – o coelhinho branco e pequeno, o lobo negro e grande. Também suas casas: a do coelho – branca e pequena, no vale ensolarado, a do lobo – grande e negra, no alto da montanha encoberta pelas nuvens. Até a fumaça que sai das chaminés obedece ao padrão branco / negro. As cenas – diurna / coelho, noturna / lobo – marcam a diferença. Mas o desejo de ambos é idêntico – encontrar um amigo. Um dia o lobo desce ao vale e encontra o coelhinho. Convida-o à sua grande casa negra...

As cores remetem a estereótipos conhecidos – branco como pureza, ingenuidade; negro como morte, ameaça, tristeza. São, no entanto, imagens próprias da cultura em que estamos inscritos. Enquanto no Ocidente as noivas vestem branco e preto é a cor do luto, na China a cor tradicional das noivas é o vermelho (para nós, símbolo de paixão), e na Índia o luto é representado pela cor branca.

Alguns indícios parecem sustentar a versão óbvia do lobo mau conhecida pelas crianças. O coelhinho, apresentado no texto como *gentil*, o lobo, como *méchant* (mau). A expressão assustada do coelho ao ser levado para a casa do lobo. A ilustração, já no final da narrativa, que mostra o coelho no colo do lobo, que está de avental, como um cozinheiro, e em cima da mesa vê-se um prato vazio.

Há um contraponto entre texto e imagem nas cenas do lobo. Enquanto suas palavras são doces e parecem sinceras, as ilustrações como que sugerem o contrário. Onde estará a verdade?



Um único aluno faz uma interpretação da história diferente daquela que seus colegas e professora definem para o final do livro. Enquanto a maioria das crianças preenche o *final vazio* com a clássica figura do lobo mau dos contos infantis e, apoiando-se nas imagens – que deixam certa margem a diferentes interpretações – entende que o coelhinho será comido, o menino sustenta que o lobo estava sendo verdadeiro e sincero ao dizer estar em busca de um amigo, abraçar o coelho, levá-lo à sua casa. Insiste em dar mais peso ao que o lobo diz, não ao que as ilustrações parecem mostrar.

A professora corrobora a interpretação da maioria dos alunos, trazendo evidências, que a seu ver, comprovam que o lobo estava mentindo. Estabelece, assim, a *leitura certa* da história, não abrindo espaço para a leitura diferente de um único aluno, leitura talvez improvável, mas possível a partir do final não definido claramente pelo texto. O menino, que até ali mantinha sua versão, acaba por ceder e aceitar a versão da maioria e, talvez ainda mais importante, da voz de autoridade da professora. A leitura do adulto, apoiada pelos colegas, prevalece sobre a do menino divergente, que, reprimindo seu próprio *leitante*, aceita a versão *correta* para não contrariar quem está em posição de poder.

Proteção x censura

*Enquanto o sono não vem*¹⁴⁰, distribuído às escolas públicas pelo *PNAIC – Programa*

¹⁴⁰ José Mauro Brant, Editora Rocco, 2003

Nacional de Alfabetização na Idade Certa, teve seu recolhimento determinado pelo MEC (2017), a partir de denúncias motivadas por uma das histórias do livro, *A triste história de Eredegalda*, recontada pelo autor a partir de conto de tradição oral recolhido em Barbacena, Minas Gerais¹⁴¹. Apesar do parecer favorável do CEALE¹⁴² – UFMG, responsável pela inclusão da obra no acervo do programa, mais de 90.000 livros foram retirados de bibliotecas escolares.

O enredo de *Eredegalda* segue a estrutura narrativa do conhecido conto de Charles Perrault *Pele de Asno*, que também tem como tema central a história de um rei que deseja casar-se com a filha, mas com final diferente. *Pele de Asno*, depois de fugir para escapar do pai, que a queria como esposa, tem sua bênção para o casamento com um lindo príncipe; *Eredegalda*, trancafiada na torre, morre de sede por rejeitar o desejo do rei. Quando este, arrependido, manda três cavaleiros para socorrer a filha, é tarde demais. O final trágico posiciona o conto na categoria de mitos, gênero em que

encontramos quase todos os tipos de ligações incestuosas que também surgem nos contos de fadas. Mas nos contos, a estória do herói mostra como estas relações infantis potencialmente destrutivas podem ser, e são, integradas no processo de desenvolvimento. No mito, as dificuldades edípicas vêm à tona e por isto tudo termina numa destruição total, sejam as relações positivas ou negativas (BETTELHEIM, 2002, p.212).

Isto, porém, não tem relação com a interposição da leitura do adulto entre criança e texto – o motivo para o banimento do livro não é a morte trágica da protagonista, mas o que foi interpretado¹⁴³ por alguns como *incentivo ao incesto*. A ausência do final feliz ou os aspectos psicanalíticos¹⁴⁴ citados por Bettelheim, que possibilitam à criança vivenciar através de uma situação ficcional sentimentos que nem sequer saberia explicar, são irrelevantes para a interdição.

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB), “as crianças no ciclo de alfabetização, por serem leitores em formação e com vivências limitadas, ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico para problematizar determinados temas com alta densidade, como é o

¹⁴¹ No livro, existe uma descrição, explicando a origem da história, que aparece em diferentes lugares do Brasil com nomes diferentes para a personagem e pequenas mudanças no enredo.

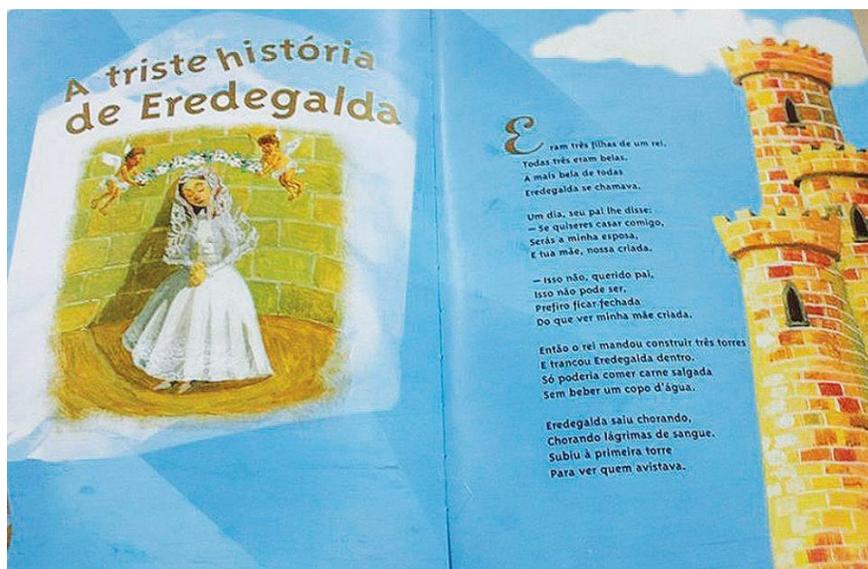
¹⁴² Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁴³ Até onde foi possível apurar, as primeiras denúncias partiram de professores de Educação Infantil da rede pública de Vitória, ES.

¹⁴⁴ Bettelheim não veta o contato da criança com mitos, mas dedica-se, em seu livro, à análise de contos de fadas.

caso da história em questão”. Argumentos incontestáveis, mas que deixam de levar em conta a possibilidade – necessidade – de contextualização da história pelo adulto. O mediador, "uma vez iniciada a viagem, acompanha a leitura de viva voz, com comentários de leitor experimentado, com informações que ampliam o contexto (...) [como] um guia ou um capitão experiente" (ROBLEDO, 2017, p.33).

As narrativas dos contos de fadas estão na ordem de algo que não pode "ser captado por uma rede de palavras; pois uma de suas qualidades é ser indescritível, porém não imperceptível" (TOLKIEN, 2013, p.14). O parecer técnico da SEB desconsidera não apenas as características literárias de narrativas da tradição oral, não somente os *abstratos da linguagem* (MACHADO; ROCHA, 2011), mas o diálogo entre texto e imagem, sem o qual é impossível a análise de uma obra de literatura infantil. No caso de *Eredegalda*, as ilustrações situam o texto no universo dos contos de fadas, familiar às crianças – a princesa, a torre alta, as dificuldades a serem vencidas. Ao desprezar o universo simbólico, deixa-se de perceber que o conto, recorrendo à linguagem poética e a ilustrações do mundo do faz de conta, condena o incesto e expõe o sofrimento da possível vítima. "O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso" (PETIT, 2013, p.46).



A leitura que sustenta o parecer que retirou a obra das escolas posiciona uma narrativa de ficção na mesma chave do livro informativo. Os leitores em formação precisam de ajuda para

aprender a se orientar em um mundo repleto de textos e informações que circulam de forma desordenada e fragmentada, mas, essencial na tarefa de ajudar a criança a ordenar e se situar em um universo de múltiplas informações, o texto informativo tem características distintas da leitura literária. E é preciso que o adulto que faz a mediação tenha clareza dessa diferença.

A proibição de *Eredgalda* dá-se em um contexto social que enxerga a criança através das contraditórias lentes da autonomia e da proteção. Se, por um lado, nenhum assunto parece mais ser proibido na era da hiperconexão acessível a todos, por outro, crescem tendências moralizantes e infantilizadoras – o leitor adulto, ao enxergar no texto aquilo que lhe aflige, escolhe evitar temas que lhe causam angústia, estendendo seu mal-estar à criança.

Qualquer livro pode, ou não, ser utilizado pelo mediador. A seleção (deveria) passa(r) pelas características do grupo de alunos, de leituras prévias do grupo, pelo gosto pessoal do mediador, até mesmo – uma vez que na escola tudo obedece a razões pedagógicas – pelos conteúdos que se quer trabalhar. Essas possibilidades de uso ou não uso, porém, deixam de existir no momento em que a leitura particular de alguém que detém a autoridade de fazer escolhas, faz com que o livro seja banido.

Princesa empoderada?

O terceiro caso que tomo como exemplo é a atividade desenvolvida pela escritora infantil Jeanette Winterson, no âmbito do projeto *100 Women*¹⁴⁵ da rede britânica BBC. Com o intuito de, segundo o *site* da rede, “ajudar crianças a recontar a história da *Cinderela* para uma nova geração”, Winterson, em visita a uma escola primária¹⁴⁶, discute o caráter sexista de Cinderela para que as crianças possam, a partir do enredo conhecido, criar uma nova da história¹⁴⁷. Após contar

¹⁴⁵ *BBC's women season* (Temporada de Mulheres) é um projeto iniciado em 2013, que pretende discutir o papel e lugar das mulheres no século XXI. Com duração de três semanas a cada ano, a iniciativa conta com programas de TV, reportagens e debates sobre mulheres. Transmitido na Inglaterra e no México, o projeto estimula mulheres de todo o mundo a participar através de comentários na internet. As personalidades femininas são escolhidas a cada ano através de pesquisas em diferentes países.

¹⁴⁶ Vídeo disponível em <http://www.bbc.com/news/av/magazine-38014161/100-women-jeanette-winterson-helps-children-rewrite-cinderella>, acesso em 5 de julho de 2017.

¹⁴⁷ No Reino Unido a escola primária compreende, o que chamamos no Brasil de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A julgar pelo vídeo, as crianças que participavam da atividade pareciam ter em torno de cinco ou seis anos de idade.

resumidamente a versão mais conhecida¹⁴⁸ do conto de fadas, a escritora pede que as crianças pensem o que gostariam de mudar na história para "deixá-la mais igual entre homem e mulher".

Não se pergunta às crianças *se* gostariam de alterar algo – elas simplesmente são conduzidas na direção que a mediadora adulta considera *correta*. As perguntas formuladas pela escritora (W) e as respostas fornecidas pelas crianças (C) ilustram perfeitamente a posição de poder da mediadora, que orienta a atividade de acordo com um objetivo preestabelecido

(W) As meninas deveriam estar fazendo coisas também? Vocês não acham que a princesa não deveria só ficar esperando alguém salvá-la?

(C) Não, não deveria.

(W) E quanto ao fato da Cinderela não ter seu próprio dinheiro? Isso é um problema, porque naquele tempo as mulheres não tinham seu dinheiro, e talvez a gente queira mudar isso em uma história moderna. Vocês gostariam de ter seu próprio dinheiro quando forem mais velhas?

(C) Eu gostaria de ser milionária (*responde uma menina*).

(W) Então, se tiver irmãs malvadas, você pode se mudar para um apartamento.

(C) Espero que não seja um apartamento (*continua a mesma menina*). Espero que seja uma mansão (*dizem várias crianças ao mesmo tempo*).

A seguir, pede-se que as crianças, ainda não alfabetizadas, desenhem uma nova versão de *Cinderela*, introduzindo as mudanças que julgarem apropriadas. Que devem, evidentemente, estar de acordo com a versão *correta* que lhes foi *sugerida*.

A *Cinderela* criada pelas crianças segue a narrativa que conhecem, a única alteração significativa no enredo é não haver casamento no final. A protagonista, que passa a se chamar Cindy – uma espécie de modernização informal do nome original – continua responsável pelas tarefas domésticas da casa, mas agora recebe uma pequena mesada; tem, além das irmãs, também irmãos malvados, o que certamente faz crescer o trabalho que deve executar e os maus tratos que sofre.

¹⁴⁸ A do desenho animado dos Estúdios Disney, de 1950, largamente reproduzida ao redor do planeta em inúmeros produtos, inclusive livros.



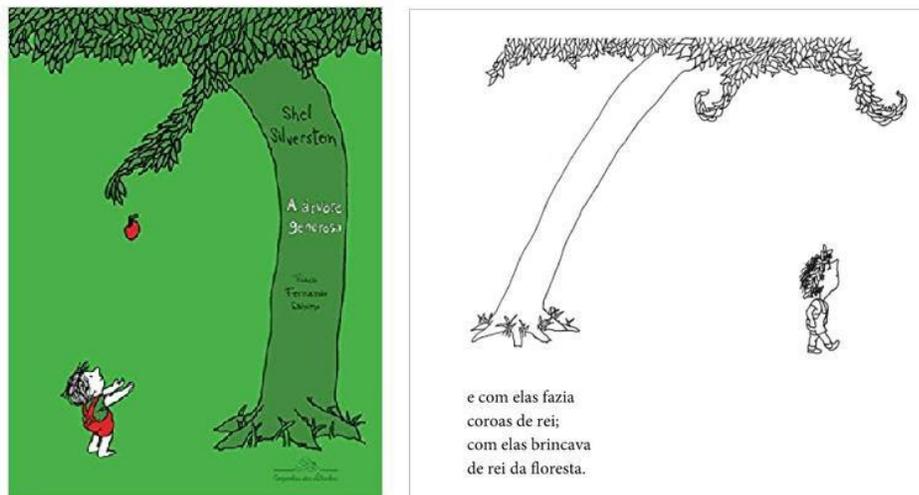
O baile no palácio ainda é o momento de encontro entre Cindy e o príncipe, mas ela não conta com a ajuda da fada madrinha para se vestir de acordo com o protocolo de um baile real – na nova versão compra, com seu próprio dinheiro, um terninho *descolado* e tênis. Cindy toma a iniciativa de convidar o príncipe para dançar, e a história segue da maneira tradicional. Quando é, finalmente, revelada como a dona do tênis perdido, decide que ela e o príncipe não vão se casar, mas, sim, sair juntos para explorar o mundo.

De que outra forma pode ser interpretada a bem-intencionada iniciativa de repensar a forma

de representação da mulher (na versão *disneyficada*¹⁴⁹) nos contos de fadas, que não a da imposição de uma versão *politicamente correta* para os tempos modernos? Não há nenhuma alteração que tenha sido imaginada pelas crianças, todas seguem as sugestões (nada sutis) da mediadora.

Para analisar a maneira como a formulação das perguntas pelo adulto direciona a reação da criança, vejamos brevemente o relato de uma pesquisa sobre leitura, citada por Nikolajeva (2005). À pergunta "o que você aprendeu com o livro *A árvore generosa*¹⁵⁰", algumas das respostas formuladas pelas crianças foram: "aprendi que maçãs nascem em árvores" e "aprendi que madeira serve para construir barcos e casas". Não era, é claro, o que o adulto esperava ouvir. Muito menos a intenção da pergunta.

O livro trata, de forma poética, da relação de toda uma vida entre um menino e uma árvore. Amigos inseparáveis na infância, ele a abandona ao crescer e tornar-se um homem egoísta. Para agradecer ao menino que ama, a árvore generosa oferece-lhe, um após o outro, tudo que tem – maçãs, folhas, galhos, tronco – ainda que isto signifique sua própria destruição.



Apenas no final da vida, o menino, agora idoso, compreende o amor que a árvore sempre lhe dedicou e que ele, durante anos, não soube perceber. A formulação direta, sem nuances, da pergunta, trouxe respostas objetivas, claramente não aquelas que o adulto tinha em mente.

No caso de Cindy, o resultado atendeu ao objetivo da atividade. Mas fez sentido para as

¹⁴⁹ Giroux; Pollock, 2011.

¹⁵⁰ Shel Silverstein, edição brasileira Cosac Naify, 2006.

crianças? Ou foi rapidamente esquecido e substituído pela versão de *Cinderela* que conhecem e com a qual elas se identificam? Como já vimos com Piaget, a moral resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente heterônoma, não levando a uma real transformação.

(Des)Equilíbrios

Os exemplos de *Ami, Ami*, *Eredegalda* e *Cinderela* apontam, ainda que a partir de ângulos e situações desiguais, para o desequilíbrio entre *direitos do texto e direitos do leitor* de que fala Tauveron (2012), desequilíbrio que, no triângulo texto/mediador/criança, comumente pende para o vértice do adulto. A partir de uma livre associação com a classificação de *leitor experiente e leitor não experiente*, que a autora emprega para alunos com maiores e menores competências de leitura, adoto categorização semelhante para os leitores adulto-mediador e criança.

Tauveron identifica o primeiro como um leitor familiarizado com gêneros e autores, disponível para o que o texto tem a lhe oferecer; o segundo, como alguém que não possui roteiros literários amplos e não se entrega inteiramente à aventura da leitura. Naturalmente o simples fato de ser adulto não transforma o mediador em leitor experiente – um leitor plenamente alfabetizado não é necessariamente um leitor literário. Ainda assim, ocupa um lugar que lhe confere o poder de, muitas vezes, adotar uma "forma desviante de cooperação [em que] toma o lugar do autor", diz Tauveron (p.119), reduzindo o texto original legítimo a um de características ilegítimas, destituído da reflexão individual proporcionada pelas mensagens de texto e imagens.

Se o leitor constrói significados a partir do texto construído pelo autor, faz sentido a ideia de uma *leitura correta*? Se a atitude pedagógica controla a leitura particular de cada criança, que lugar resta ao sentido atribuído por aquela que faz uma leitura diferente da história, como em *Ami, Ami*? Como responder de forma criativa se as perguntas conduzem na direção pretendida, como em *Cinderela*? Onde fica a possibilidade de entrar em contato com o simbólico censurado pela interdição ao texto, como em *Eredegalda*?

O parecer técnico da SEB, ao interpretar *ipsis litteris* o enredo do conto sobre o rei que queria tomar a filha como esposa, denota um horizonte literário restrito, desconsidera a distância entre linguagem prática e poética, despreza o simbolismo característico dos contos tradicionais. É

uma leitura sem profundidade, que não se detém em aspectos menos evidentes do conto – o medo provocado pelo rei na rainha e nas outras filhas; a coragem e firmeza de Eredegalda, a única que o desafia; a mudança de atitude do pai, que desiste do casamento e envia, ainda que tardiamente, três cavalheiros para socorrer a filha castigada.

No caso de *Cinderela*, abordagens menos óbvias do estereótipo feminino também seriam possíveis. Por exemplo, mostrar que o príncipe não é consultado sobre o baile, organizado para que escolha uma esposa; que todos os personagens masculinos são coadjuvantes, as protagonistas são mulheres; que existem mulheres boas e más, como a fada madrinha e a madrasta, mas nenhuma delas depende de um homem; que Cinderela tem uma atitude corajosa e transgressora ao desobedecer às ordens da madrasta. E, finalmente, que não é o príncipe quem, de fato, *salva* Cinderela de seu destino, mas, ao desobedecer e ir ao baile, ela própria, com a ajuda da figura feminina da fada madrinha.

No cotidiano repleto de símbolos, o dragão pode se transformar, mudar de cor e tamanho, mas não deixa de representar algo terrível – o que as histórias dizem às crianças não é que dragões existem, mas, antes, que podem ser vencidos. Será que os adultos, que limitam-se a leituras literais dessas antigas narrativas, supõem que as crianças realmente acreditam que Bela Adormecida acorda depois de um sono de cem anos? Que todos os animais das fábulas falam como humanos? Ou, no limite, que seria necessário buscar um balde de água a cada vez que houvesse um incêndio em uma história infantil?

O simbólico, acessando camadas para além da superficialidade, não traz soluções práticas para acontecimentos do dia-a-dia, mas abre, em nível não manifesto, de forma metafórica, um leque de múltiplas possibilidades para situações de conflitos, perigos e resoluções com as quais a criança irá, mais cedo ou mais tarde, se defrontar.

Formação de mediadores

Ao realizar a leitura mediada de um texto literário, o adulto não pode perder de vista que, sendo impossível suspender suas experiências, sua recepção jamais será análoga à de uma criança. (NODELMAN, 2008). No entanto, para ler *com* uma criança, é preciso, de certa forma, voltar a *ler*

como criança, esforçando-se na difícil tarefa de deixar de lado juízos, medos e preconceitos. Para aceitar a magia, o impossível, é necessário adotar uma atitude a que Jouve (2002) dá o nome de *consentimento eufórico*, em que "nossas crenças infantis, reativadas em certas condições (entre elas a situação de leitura), subentendem nossas crenças de adultos" (p.117). Precisamente porque o texto fala à criança através da mediação do adulto – aí incluídas não apenas a leitura, mas também a entonação, o momento de mostrar as ilustrações, as pausas e ênfases, tão relevantes na leitura em voz alta – é que as características desse adulto enquanto, ele mesmo, leitor, são tão vitais.

Ao pensar a mediação de leitura na escola, não há como deixar de considerar a formação de professores¹⁵¹, uma vez que é amplamente conhecida a precarização dos cursos – e aqui refiro-me especificamente aos cursos de Pedagogia, que formam os professores que irão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I – a partir da democratização da escola pública no Brasil. Não sendo objetivo desse trabalho, e na impossibilidade de abordar adequadamente esse tema, não posso deixar de chamar atenção para (i) as lacunas nos currículos das faculdades de Pedagogia de disciplinas voltadas à literatura infantil, que não aquelas que abordam a leitura pelo viés da alfabetização e do letramento; e (ii) a distância entre o que a academia entende como uma adequada *educação literária* e a formação escolar de grande parte dos ingressantes nesses cursos (DIAS, 2016).

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) indica que, apesar da população considerada funcionalmente alfabetizada apresentar crescimento, tendo passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, atividade que ficou em décimo lugar entre aquelas preferidas no tempo livre.

Como bem aponta Belintane (2013), nos anos iniciais da educação escolar, "o texto literário parece não se diferenciar dos demais gêneros 'úteis' – (...) tanto as escolhas dos textos como o tratamento dado às atividades de leitura diferem muito da perspectiva que foca o 'desútil', a fantasia, o jogo linguajero e suas relações com o inconsciente" (p.101). Ainda que a discussão que empreende Perrotti (1986) a respeito do utilitarismo na LIJ não diga respeito, especificamente, ao uso, muitas vezes *protocolar*, da literatura na escola, suas palavras dialogam perfeitamente com o aspecto para o qual tento chamar atenção:

¹⁵¹ Nesse sentido, é revelador o trabalho de Gatti et al (2019), *Professores do Brasil: novos cenários de Formação*.

um livro de literatura Infantil, é antes de mais nada, uma obra literária. (...). Não é a obra que se mostra utilitária, mas o uso que dela faz o leitor (...) no mundo contemporâneo, quando a cultura é, cada vez mais, tratada como mercadoria, parece ser difícil escapar a essa condição (p.19).

Tomando como verdadeira a situação brevemente descrita nos parágrafos acima, convém mencionar alguns resultados de pesquisas sobre a *leitura literária* na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Araújo (2016) constata os desafios na mediação de leitura para crianças da Educação Infantil, atividade que deveria, idealmente, funcionar como oportunidade de aproximação com a arte, sem preocupação com questões pedagógicas e de avaliação. Ainda que sua pesquisa esteja voltada à leitura de livros de imagem, é inteiramente possível apropriar seus achados no que diz respeito à mediação do adulto, que se vê, com frequência, perdido diante dos caminhos abertos pelo livro infantil. Reação devida, em grande medida, à ausência de familiaridade com as diferentes possibilidades desse tipo de leitura.

A leitura, mesmo aquela identificada como literária, é utilizada, em salas de aula dos anos iniciais do EF, prioritariamente como suporte para alfabetização e produção de texto, não para produção de sentidos e formação de leitores. Da perspectiva dos docentes, os resultados encontrados por Nascimento (2016) indicam que professores e coordenadores pedagógicos percebem a leitura sobretudo como instrumental para alcançar resultados, especialmente os de provas externas, como o SARESP.¹⁵² Da perspectiva dos alunos, Belintane (2008) identifica dificuldades enfrentadas por aqueles que ingressam na etapa escolar de alfabetização sem a convivência anterior com jogos, trava línguas, rimas, cantigas, familiarizados apenas com "uma língua pouco afeita à poesia"(p.48).

Ainda que a minha seja uma pesquisa de caráter teórico, as diferentes leituras – assim como a observação de atividades de leitura com crianças na escola, que venho acompanhando há vários anos – apontam na direção da importância da mediação de leitura *com* crianças, aprendizado e saber que se desenvolvem e avançam em linha com a prática. A revisão da literatura confirma que a formação leitora do mediador é pré-requisito para que possam ser criadas situações de leitura em que adulto e criança entram em condições de igualdade. Uma oportunidade de intercâmbio entre

¹⁵² Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

as experiências já vividas pelo adulto e aquelas que estão sendo vividas pela criança, como, idealmente, deveriam ser todos os momentos de socialização da criança (GAITÁN, 2013).

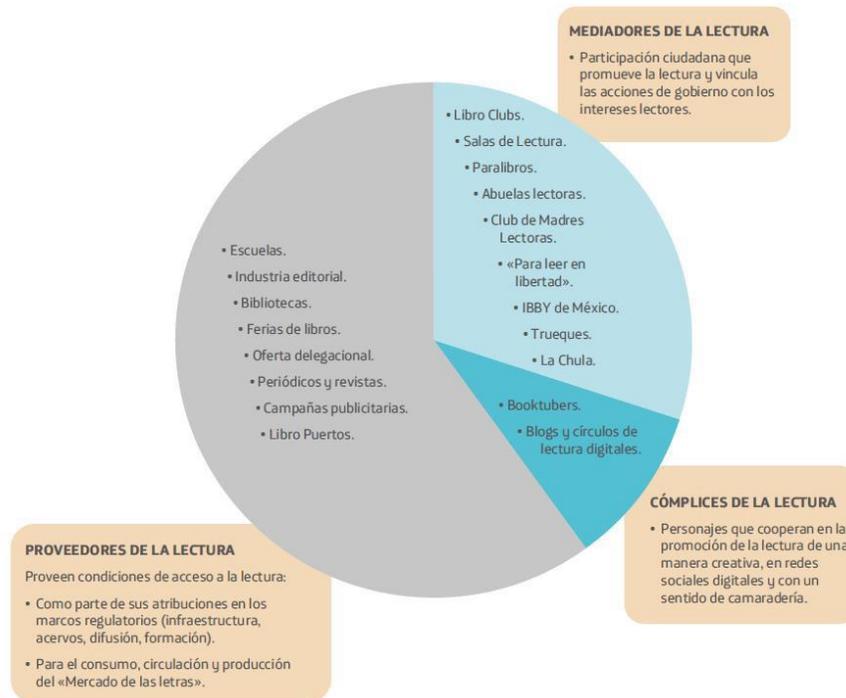
Uma mediação adequada não apenas abre caminhos para que o pequeno leitor possa apreciar a obra, mas também o faz avançar naquele que poderá – sem a garantia de que aconteça – fazer dele um leitor literário. Mediações como as discutidas na seção anterior constituem práticas que podem matar o gosto pela leitura, uma espécie de *lectocrime* (GARRALÓN, 2018), que pode surgir camuflado em questões formuladas em congressos, seminários, oficinas de LIJ e momentos de formação de professores, e percebido durante observação de atividades em salas de aula. Como a pergunta que me fez uma professora de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de São Paulo – "Chapeuzinho Vermelho é livro pra criança? Porque quando eu li para meus alunos que *o Lobo comeu a vovozinha*, eles levaram para o lado errado e não consegui continuar a leitura".

A pesquisa *Hacia una antropología de los lectores* (CANCLINI et al, 2015), realizada no México, classifica em três categorias os *intermediários* de leitura –mediadores, cúmplices e provedores. A pesquisa, de caráter qualitativo, voltou-se a práticas de leitura de jovens e adultos, mas apresenta também alguns dados sobre a leitura de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo fato conhecido que os países da América Latina partilham, ainda que com mais ou menos avanços, as dificuldades para a formação de leitores, parece razoável apropriar para a realidade brasileira a sensação dos professores mexicanos, que veem a leitura, hábito que não têm em sua vida pessoal, como obrigação que lhes cabe desempenhar na escola. Na já citada *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), à pergunta sobre o último livro que haviam lido, 50% dos professores participantes da pesquisa assinalaram a opção "nenhum", e 22%, a Bíblia.

O diagrama reproduzido a seguir evidencia o significativo lugar ocupado pela escola no acesso à leitura, mas também o do mercado editorial, o primeiro a eleger as obras que, apenas a partir deste conjunto, serão selecionadas pelo adulto que as apresenta à criança.

Gráfico 2.2 Intermediarios de la lectura



Reproduzido de Canclini et al, 2015, p.48

4.3 Fadas, feministas, fadas feministas

Como tópico final da discussão sobre o PC na LIJ, volto-me à questão de gênero na literatura infantil contemporânea.

As principais áreas de disputa do *politicamente correto* são, como já disse, raça, gênero e orientação sexual. Qualquer uma delas oferece abundante material de consulta e enormes desafios. Penso que três razões me levaram a optar, dentre estas, pela questão de gênero: (i) a enorme quantidade de livros e produtos culturais¹⁵³ para *meninas poderosas*, que vêm surgindo em anos recentes; (ii) a referência recorrente a contos de fadas, gênero com o qual tenho especial ligação

¹⁵³ Não sendo possível deixar de mencionar produtos da franquia Disney, temos como exemplos os filmes de animação *Valente* (2012), *Frozen* (2013) e *Moana* (2016).

afetiva, como exemplo de representação estereotipada de personagens femininas; e (iii) o conceito de lugar de fala.

A expressão *lugar de fala* (assim como, por exemplo, *ideologia e politicamente correto*) é frequentemente utilizada sem uma necessária conceituação. Refere-se ao termo cunhado nos anos 1970 por Sandra Harding, definido pela *Encyclopedia Britannica*¹⁵⁴ (2014) como: perspectiva teórica feminista, que identifica o conhecimento como decorrente da posição social, rejeita a ideia de objetividade da ciência tradicional, e entende que mulheres e formas feministas de pensamento foram, ao longo da história, ignorados e marginalizados. Incorporado por movimentos identitários e de defesa de direitos, passou a ser utilizado também fora da teoria feminista. Em outras palavras, *lugar de fala* significa que "atores sociais devem falar por si mesmos (...) [e] que as hierarquias sociais produzem efeitos de verdade diferentes" (ORTELLADO, 2017). Assim, questões ligadas ao lugar e à representação social da mulher me tocam de perto.

Ainda que a representação subalterna da mulher não seja exclusividade dos contos de fadas¹⁵⁵, são eles os primeiros a serem lembrados – e criticados – na discussão de questões de gênero na LIJ. Parte significativa desse destaque deve-se à maciça presença de contos de fadas na programação de cinema e televisão, popularizados a partir dos anos 1950 por versões que vão de animações curtas até a *overdose* de paratextos e adaptações, que misturam diferentes elementos para atender a diferentes públicos.

A revolução promovida pelas transformações tecnológicas das décadas de 1960 – 1980 no cinema e na televisão, coincidem com a segunda onda feminista, que, aos poucos, impacta a produção cultural, inclusive aquela voltada à infância.¹⁵⁶ Mais à frente, na década de 1990, as mudanças epistemológicas da terceira onda trazem um novo olhar, incluem novas identidades e conduzem a uma postura mais combativa e política de questões do feminismo. A linguagem torna-se uma das bandeiras desse movimento, que reforça a necessidade de abrir espaço para além das produções culturais mainstream. Apesar de alguns avanços e conquistas, não pode ser

¹⁵⁴ Disponível em <https://www.britannica.com/topic/standpoint-theory>, acesso em 10.nov.2018.

¹⁵⁵ Alguns aspectos iniciais já foram mencionados na discussão do caso Cinderela / Cindy (página 133).

¹⁵⁶ Nos trabalhos sobre questões de gênero na LIJ, é repetidamente citado o debate, no início dos anos 1970, entre Marcia Lieberman e Alison Lurie, em que a primeira critica o modelo patriarcal dos contos de fadas e a segunda defende o poder e a força das heroínas de contos fora do *cânone* mais conhecido, popularizado por Perrault, Irmãos Grimm e, mais tarde, Walt Disney.

desconsiderada a força financeira e estrutural dos gigantes da indústria cultural, especialmente os norte-americanos que dominam o mercado – inclusive o de produtos para a infância, que ocupa um lugar de destaque como mercado consumidor. A apropriação dos contos de fadas como poderoso canal de divulgação da imagem submissa da mulher "exerce particular atração sobre as feministas, enquanto gigantes [do mercado do entretenimento] usam a magia como uma espécie de tributo a seu próprio senso de poder" (CRAVEN, 2018, p.70), inundando todos os meios de comunicação com a reedição de antigas narrativas em novos formatos.

Para pensar o gênero na LIJ é preciso, portanto, tratar de feminismo e contos de fadas. Mas antes de prosseguir, um breve parêntesis sobre a própria denominação desse gênero de narrativa, que incorpora o termo *fadas* em línguas latinas e em inglês, mas não, por exemplo, em alemão ou línguas eslavas, como russo¹⁵⁷ ou búlgaro. Tolkien, profundo conhecedor dos mundos da fantasia, considera muito restrita a categoria *contos de fadas*, já que estes são, em sua maioria, histórias sobre o Reino Encantado, que

contém muitas coisas além dos elfos e das fadas, e além de anões, bruxas, trolls, gigantes ou dragões; contém os oceanos, o sol, a lua, o firmamento e a terra, e todas as coisas que há nela: árvore e pássaro, água e pedra, vinho e pão, e nós mesmos, seres humanos mortais, quando estamos encantados. (...) A maioria dos bons 'contos de fadas' trata das aventuras dos homens no Reino Perigoso ou nos seus sombrios confins. (p.13) O Reino Encantado não pode ser captado por uma rede de palavras; pois uma de suas qualidades é ser indescritível, porém não imperceptível. (...) talvez possa ser traduzido mais proximamente por Magia (2013, p.14).

Feita essa ressalva, continuo a utilizar *conto de fadas*, nome pelo qual nos referimos em português a essas histórias da tradição oral – ou, como se dizia antigamente, *estórias*, para diferenciar realidade e ficção.

¹⁵⁷ O termo *skazka* em russo tem como origem morfológica a palavra *skazath* (dizer), estando, portanto, relacionado a narrativas e não, necessariamente, a seres sobrenaturais. Em alemão, *märchen* pode ser também traduzido como lenda, fábula ou, simplesmente, história.

Isto é um foguete, não uma cadeira

A fantasia é perigosa, a fantasia está sob suspeita. E poderíamos acrescentar: a fantasia é perigosa porque está fora de controle, nunca se sabe onde leva (MONTES, 2001 p.7).

Ao longo dos séculos, os significados claros e ocultos dos contos de fadas ajudaram a transmitir simbolicamente a mensagem de que, ainda que dificuldades e injustiças sejam inevitáveis, devem ser enfrentadas. Muitas vezes com um final feliz. Outras não. Narrativas que tornaram-se uma ferramenta pedagógica para a transmissão de valores, normas, comportamentos, habilidades e tantas outras lições.

Mais uma vez, recorro a Bettelheim (2002), que recorda que "exatamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar" (p.5). O autor destaca, ainda, que o impacto psicológico dos contos de fadas tradicionais não se deve unicamente ao enredo, mas, igualmente, à qualidade literária de suas versões originais. Não é novidade que a forma da narrativa, a linguagem empregada e, no caso dos livros infantis, as ilustrações e o projeto gráfico, têm importante participação na experiência da leitura. As adaptações, versões reduzidas e releituras dos contos originais perdem, muitas vezes, essa qualidade, e, com ela, seu efeito. E são estas justamente, que difundidas pela cultura de massas – com destaque para as disneyficadas – dominam o imaginário coletivo.

Para que a estrutura narrativa dos contos de fadas seja preservada – e, até mesmo, para que tenham o efeito pedagógico de formação moral e ensinamento de valores – é essencial que conservem a oposição entre o bem e o mal, que Bettelheim entende ser fundamental para que a criança possa identificar e compreender determinados comportamentos e situações da vida real. Se retiramos aquelas que poderiam assustar ou constranger a criança, de que forma esperamos que ela possa aprender a se orientar na realidade em que está inserida?

Histórias como *João e o pé de feijão*, *Pequeno Polegar* ou *Gato de botas*, em que os protagonistas vencem pela esperteza, não pela bondade, trazem a ideia de que diferentes razões podem levar ao final feliz. São histórias em que "o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações (...). É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo" (BETTELHEIM, 2002, p.7).

A importância dessa dicotomia é compartilhada por todos os estudiosos do gênero, como Maria Tatar¹⁵⁸, que, por meio de um irônico *conto de fadas moderno sobre contos de fadas*, mostra a importância da convivência de sonhos e fantasias com temores e monstros¹⁵⁹. Sob pena de, caso abandonados, serem substituídos pelos fantasmas da mente.

Era uma vez um menino, cujos pais solenemente pedagógicos decidiram fazer todo o possível para evitar que seu filho desenvolvesse medos e superstições. Baniram os contos de fadas de sua casa e cuidaram para que bruxas, gigantes e outros demônios jamais fossem mencionados. Tudo seguia conforme o planejado, até que, certa noite, os pais foram acordados pelos gritos do filho. Correram alarmados ao seu quarto, apenas para descobrir que o menino estava com medo de dormir no escuro. Qual não foi sua surpresa quando, à pergunta de por que tinha medo do escuro, o menino respondeu, soluçando: 'tem um complexo debaixo da minha cama' (1987, p.xv).

Como prova de que as fadas devem, mesmo, ser muito perigosas, a situação ficcional na Alemanha dos anos 1970 relatada por Tatar, aparece, quase idêntica, no relato do escritor infantil e crítico literário russo Chukovsky, na URSS da década de 1920.

Em *Tubarões não existem*, incluído no capítulo *A batalha pelos contos de fadas*, parte de seu livro *From two to five* (1971 [1928]), em que analisa, a partir de situações reais, a aquisição da linguagem pela criança, Chukovsky conta o caso (real!) de uma conhecida educadora¹⁶⁰, registrado em seu diário, publicado em 1924. Convicta dos perigos representados pelos contos de fadas na educação de crianças comunistas, não permitia que seu filho tivesse qualquer contato com eles. Em linha com a orientação da arte na era pós-revolução soviética, sugeria substituir as *fantasias prejudiciais* dos contos de fadas por contos realistas com enredos colhidos na natureza e no cotidiano da criança. O comportamento do filho, porém, teimava em não corroborar as teorias da mãe. Privado do acesso à fantasia dos contos de fadas, o menino passou a inventar, dia e noite, suas próprias histórias, fazendo surgir miríades de elefantes vermelhos, lobos, tigres; transformando cadeiras em trens, casas, aviões, camelos. "Felizmente nunca conseguiremos proteger a criança [contador de histórias profissional] dos contos de fadas (...) Pois, para salvaguardar sua *psyche*, ela

¹⁵⁸ Diretora do Departamento de Folclore e Mitologia da Universidade de Harvard.

¹⁵⁹ A partir do folclorista alemão Lutz Röhrich, em *Argumente für und gegen das Märchen*, in *Sage und Märchen: Erzählforschung heute* (Freiburg:Herder, 1976), p. 23.

¹⁶⁰ E. Stantchinskaya, autora de *O diário de uma mãe – história do desenvolvimento da criança contemporânea de zero a sete anos* (1924).

esconde seus contos de fadas em lugares secretos, contrabandeando-os para seu mundo e usando-os *ilegalmente*" (p.122).

Tendo estabelecido a importância da fantasia para o desenvolvimento da criança, da qual os contos de fadas são veículo privilegiado, começamos por reconhecer que a adequação de enredos e narrativas aos *novos tempos* não é fenômeno recente. Jack Zipes analisa em diversas obras¹⁶¹ sua transformação ao longo dos séculos, e o papel social e político que ocupam na formação da cultura ocidental. Em *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood* (1993), por exemplo, dedica-se à história de Chapeuzinho Vermelho, trazendo trinta e uma diferentes variantes, desde a de Perrault (1697) até a versão erótica de Angela Carter (1979), passando por títulos como *Chapeuzinho Vermelho como contada por um ditador* (1940) ou a versão do escritor italiano Gianni Rodari (1973), narrada por um avô desmemoriado.

A análise de Zipes parte da transformação operada no conto folclórico original, que guarda pouca semelhança com sua versão mais conhecida. As versões de Perrault e dos Irmãos Grimm – e aquelas nelas baseadas – tornaram-se hegemônicas na cultura ocidental, com implicações sócio-psicológicas de grande alcance. Cada qual acrescentou ou modificou algum detalhe, procurando tornar a história mais interessante e, ao longo do tempo, mais camadas foram acrescentadas e reformuladas, de acordo com a cultura de cada época e lugar. Já a partir do final da Segunda Guerra Mundial, algumas releituras passaram a expressar, de forma ainda incipiente, a necessidade de rever conceitos de dominação e sexualidade – passando a representar uma Chapeuzinho corajosa, inteligente e confiante, não mais uma menina ingênua e indefesa, apavorada com o lobo.

A análise e as diferentes versões de *Chapeuzinho Vermelho* compiladas por Zipes são um primeiro exemplo da miríade de adaptações de um mesmo conto de fadas e, mais do que isso, das motivações por trás delas. Outros abundam. Da perspectiva de representações de gênero, surpreende saber que a personagem principal da primeira versão de *O gato de botas* (Giovanni Straparola, 1550) seja uma gata, presente da mãe do protagonista. Na versão de Giambattista Basile (1634), permanece a gata, mas a mãe é substituída pelo pai, e com Perrault (1697) são retirados o protagonismo, potência e ênfase das personagens femininas. Na versão que permanece até hoje,

¹⁶¹ Para citar algumas: *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales* (1979), *Fairy Tale as Myth / Myth as Fairy Tale* (1994) *Why fairy tales stick : the evolution and relevance of a genre* (2006), *The Irresistible Fairy Tale - The Cultural and Social History of a Genre* (2012) – sem tradução para o português. Zipes é um dos mais reconhecidos estudiosos de contos de fadas em atividade, atualmente professor emérito da Universidade de Minnesota.

desaparecem a mãe forte e a gata esperta, restando como única personagem feminina a filha passiva do rei.

Na análise que faz da representação de gêneros em versões originais dos contos de fadas e versões em diferentes mídias (filmes, HQs, TV, livros), Duggan (2018) demonstra que vários autores de contos de fadas dos séculos XVI e XVII traziam personagens femininas muito mais nuançadas e sutis do que as que normalmente conhecemos hoje pela via da cultura de massas. Ainda assim, confirma a adequação de se analisar os estereótipos de gênero nos contos de fadas a partir das versões de Perrault e Irmãos Grimm, e das histórias criadas por Hans Christian Andersen – que constituem uma espécie de *cânone* contemporâneo do gênero, deixando de fora outras que caíram no esquecimento.

As variantes das narrativas originais surgidas a partir da segunda metade do século XX passam a questionar estereótipos de gênero e subvertem, muitas vezes, o enredo do amor romântico. Evidentemente, como já repetido várias vezes, é gigantesca a interferência da franquia Disney, que apenas nos anos 1990 deu início à ampliação de seu *time* de princesas com personagens como Pocahontas (1995), Esmeralda (*O corcunda de Notre Dame*, 1996), Mulan (1998), Lilo (*Lilo e Stitch*, 2002) e, mais tarde, Tiana (*A princesa e o sapo*, 2009), Merida (*Valente*, 2012) e Moana (2016). Com exceção da escocesa Merida, são personagens não apenas muito mais ativas e *empoderadas*, como também representam outros grupos étnicos que não o modelo heteronormativo de Cinderela, Branca de Neve, Bela, Aurora e Rapunzel.

Do grupo de princesas que dominam a imaginação das meninas por meio da enorme gama de produtos à sua disposição, talvez a mais conhecida e vilipendiada seja Cinderela – não por acaso a escolhida na atividade promovida pela BBC¹⁶² para estimular uma revisão supostamente feminista. Sua influência cultural tem início muito antes do desenho animado dos Estúdios Disney (1950), com adaptações como a ópera *La cenerentola* de Rossini (1817), o ballet do Teatro Imperial Mariinsky da Rússia (1893) e o filme mudo de 1914. Uma possível explicação para essa centralidade de Cinderela como modelo feminino – tanto positivo quanto negativo – é a semelhança de seu enredo com a vida real, facilitando a identificação com conflitos familiares, maus tratos e vida difícil. Cinderela dá nome até mesmo ao popularmente conhecido *Complexo de Cinderela*, discutido no livro de Colette Dowling (*Melhoramentos*, 2012 [1981]), que no original em inglês

¹⁶² Ver página 133.

tem o autoexplicativo subtítulo *O medo oculto que as mulheres têm da independência*.

Menos óbvio seria se imaginar como Bela Adormecida, acordando de um sono de cem anos com um beijo, ou Branca de Neve, vivendo na floresta com sete anões. A versão de Disney, em que Cinderela está sempre cantando, mesmo enquanto trabalha arduamente e passa por dificuldades e privações, é o protótipo da mulher americana do pós-guerra, uma *Cinderela americana com cobertura extra de açúcar* (YOLEN, 1977). Definitivamente inserida na cultura de massas, ressurgiu em uma infinidade de reinterpretações, adaptações, reescritas, produtos, propagandas, versões para cinema, etc., que atendem, cada um à sua maneira, a diferentes propósitos da cultura contemporânea.

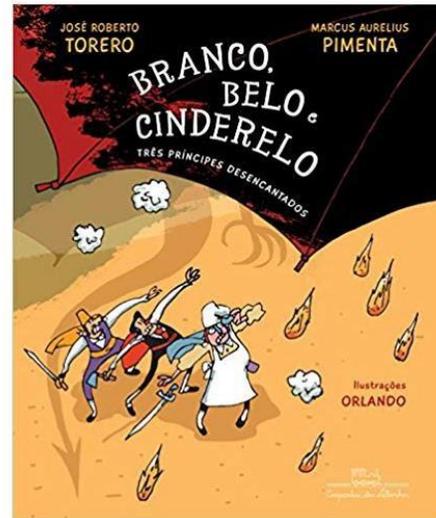
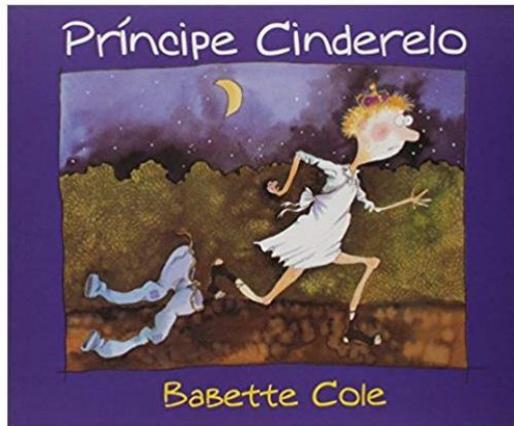
Nada há o que se possa fazer além de registrar – e considerar na análise – a dominação cultural do *time de princesas de Walt* em um gênero cultural "marcado por um processo de apropriação dialética baseada em imitação e revisão, que instaura condições culturais para sua mitificação, institucionalização e expansão como um gênero da cultura de massas" (TATAR, 2015, p.213).

As formas modernas mais usuais de lidar com estereótipos de gênero nos contos de fadas podem, grosso modo, ser agrupadas em três categorias: (i) retomada de enredos originais, distantes das adaptações sexistas, as mais conhecidas; (ii) versões com inversão de papéis; e (iii) desmistificação dos anti-heróis dos contos de fadas, como a bruxa e a madrasta. Também o humor colabora para novas leituras, tanto no segundo quanto no terceiro grupos.

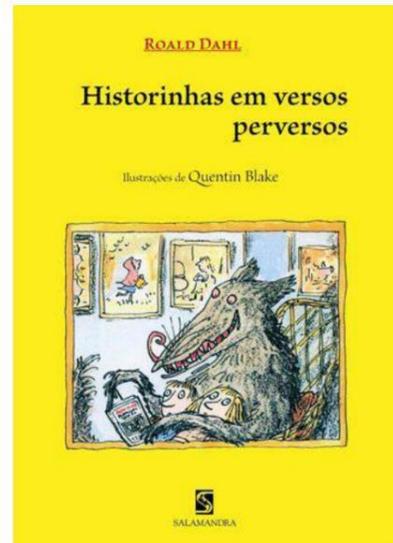
Como exemplo da categoria (ii) podemos citar *Príncipe Cinderelo* (Babette Cole, Martins Fontes, 2000) e *Branco, Belo e Cinderelo – três príncipes desencantados* (José Roberto Torero, Marcus Aurelius Pimenta e Orlando, Companhia das Letrinhas, 2017).

O primeiro é uma versão bem-humorada com inversão de gênero, em que os feitiços da fada sujinha e atrapalhada sempre dão errado, e Cinderelo, em vez de perder o sapato, perde as calças. O casamento no final segue a abordagem divertida do enredo. O segundo tem como personagens três príncipes passivos e subordinados às esposas. Com nomes compridos e complicados, "eram conhecidos apenas como 'príncipes encantados'" ou pelo masculino dos nomes das esposas, o que os deixava muito, muito bravos – "Temos nossos próprios nomes! Não somos apenas os maridos de nossas mulheres!" Ao longo da história, Branco, Belo e Cinderelo têm a oportunidade de virar o jogo e derrotar o dragão que ameaçava o reino. Mas, mantendo o tom

irônico da narrativa, morrem de medo de matar a barata que aparece na festa da vitória.



Já no grupo (iii), de desmistificação de personagens malvadas, há uma longa lista de obras desde as várias bruxas¹⁶³ de Eva Furnari até *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* (Arden Druce e Pat Ludlow, Brinque Book, 1995) e *A Pequena Bruxa* (Otfried Preussler, Martins Fontes, 1997).



Na linha do humor, *Historinhas em versos perversos* de Roald Dahl e Quentin Blake (Salamandra, 2007) traz paródias que imaginam "tudo ao contrário só pelo prazer de se divertir"¹⁶⁴ versões meio malucas em que Branca de Neve foge para a cidade, arruma um emprego de

¹⁶³ Por exemplo, *Bruxinha* (1987), *A bruxinha atrapalhada* (1982), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1994), *Sorumbática* (1997), *Bruxinha Zuzu e gato Miú* (2010).

¹⁶⁴ Texto de apresentação na contracapa do livro.

cozinheira na casa de sete baixinhos ex-jóqueis e rouba o espelho mágico; e Cachinhos de Ouro é uma "menina mimada, enxerida, ranheta, ladrona, esperta [que] invade a casa deserta" dos três ursos. Deveria ser condenada por "um juiz [que] com certeza nem iria piscar: 'dez anos de cana ela tem de pegar'. Mas no livro, vocês verão, a malvada escapa sem um arranhão".

No grupo das *princesas empoderadas*, muito antes da avalanche de títulos de anos recentes, há exemplos que datam de décadas, como *Procurando firme* (Ruth Rocha, Nova Fronteira, 1983) *História meio ao contrário* (Ana Maria Machado, 1978) ou *A princesa que tudo sabia...menos uma coisa* (Rosane Pamplona, Brinque-Book, 2001).

Outro termo banalizado pelo uso excessivo, *empoderamento* tornou-se, em anos recentes,

moda intelectual, frequentando discursos de atores de orientações políticas e identidades culturais por vezes díspares, prestando-se a múltiplos usos. (...) Em síntese, [podemos dizer que] ocorre empoderamento quando atores sociais reúnem recursos que lhes permitem, efetivamente, tomar parte das decisões que lhes afetam, por meio de sua voz e de suas ações. (...) quando conquistam autonomia para, nos limites das coerções normais em qualquer agrupamento humano, decidir sobre seu destino (HOROCHOVSKI, 2006, p.2/22).

Há, ainda, livros como *Chapeuzinho Esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial*¹⁶⁵ (organização de Ethel Johnston Phelps, ilustrações Bárbara Malagoli, 2016, Seguinte/Editora Schwarcz), cujo título original – *Chapeuzinho Esfarrapado e outras histórias* – não traz a referência (ideológica? mercadológica?) à literatura feminista. Boa alternativa para leitores um pouco mais velhos, é uma coletânea de contos tradicionais de diferentes países, a maior parte dos quais sem data do primeiro registro, muito menos conhecidos do que os clássicos contos de fadas europeus.

Fadas e mulherzinhas sob fogo cruzado

A constatação do sexismo na LIJ caminha *pari passu* com processos sociais exteriores ao campo literário, com denúncias de discriminação e objetificação sexual já na década de 1970. Pesquisas sobre o tema, como as de Teresa Colomer (1994) na Espanha, e de Fúlvia Rosenberg e

¹⁶⁵ Primeira publicação em 1978, em inglês, pela *The Feminist Press*, Nova York.

Edith Piza (1995) no Brasil, comprovavam, depois de pelo menos duas décadas de lutas feministas, a persistência de estereótipos de modelos culturais femininos e masculinos na LIJ. A intenção pedagógica da LIJ faz, naturalmente, parte desse cenário, materializada em *livros de meninas* e *livros de meninos* e, até mesmo, na literatura explicitamente militante dos anos 1970.

A pesquisa conduzida por Colomer na década de 1990 indicava que, apesar da maciça presença de personagens femininas na LIJ contemporânea, as mulheres ainda apareciam prioritariamente em funções caseiras e maternas; quando a narrativa passava ao campo da ação, personagens masculinos entravam em cena. Muitas das obras do período, que pretendiam oferecer um modelo diferente, propunham mera inversão de papéis – sem questionar os atributos tradicionalmente associados a cada gênero, optando simplesmente por representar personagens femininas com características masculinas, supostamente mais valorizadas socialmente.

A conclusão da pesquisa, publicada em 1994 em artigo denominado *A favor de las niñas*, foi de que a inversão de papéis femininos e masculinos na LIJ dos anos 1960 e 1970 havia sido um importante passo na direção de indicar desequilíbrios, mas não o suficiente para alterar a realidade social. Mais à frente retomo essa questão ao discutir obras e pesquisas de anos recentes.

No Brasil, o estudo de Rosemberg (1995), realizado à mesma época, agrega a impossibilidade de empreender a discussão do sexismo na LIJ sem considerar a hierarquia das posições sociais da criança e do adulto. Identifica, em grande parte da produção de LIJ, fenômeno que batiza de *síndrome da catatonia observante* – enquanto meninos brincam, meninas observam. Ilustrações seguem estereótipos dominantes, como o que representa a mulher adulta de avental, indicando sua posição de *rainha do lar*. Como reação surgem livros que confirmam os achados de Colomer (1994): a mera inversão de características identificadas com o masculino e o feminino. Estereótipos de raça e etários tampouco são alterados em "livros missionários, dogmáticos, que nem sempre divergem, em sua armadura, das produções mais tradicionais" (ROSEMBERG, 1995, p.217).

Quinze anos depois de *A favor de las niñas* (1994), Colomer, com Olid, retoma o tema em *Princesitas con tatuaje* (2009), apenas para constatar que pouco se evoluiu na direção de uma apresentação mais igualitária de gêneros. Pior, nesse período criou-se um nicho de mercado para meninas um pouco mais velhas – em torno dos dez anos de idade – a chamada *chick lit*, que retoma, de forma agravada e exagerada, estereótipos de beleza e passividade que já se julgavam superados.

Sem correspondente em português, *chick lit* pode ser, de forma um tanto vaga, definida como um recente fenômeno editorial – narrativas centradas em problemas cotidianos de protagonistas femininas, geralmente norte-americanas ou britânicas na faixa dos vinte anos, moradoras de grandes centros urbanos (SMITH, 2008).

Colomer e Olid apontam três razões principais para as dificuldades de produção de uma literatura não sexista: (i) a necessidade de respeitar modelos sociais vigentes, incorporados muito cedo pelas crianças a partir de suas experiências cotidianas; (ii) experiências sociais de leitores e autores, que fazem com que associem diferentes gêneros e temáticas à feminilidade ou masculinidade; e (iii) a manutenção de fronteiras entre o que se convencionou considerar como literatura feminina e masculina, influenciando a produção de um mercado que deseja manter seu público alvo cativo. Chamam especial atenção para a influência do mercado editorial na produção de LIJ:

O esforço de uma LIJ não sexista foi sendo diluído pela ironia com os excessos derivados do PC, a confiança nos louros já conquistados pelos avanços igualitários e o abandono da vigilância educativa frente a uma bem-vinda crítica que proclamava o predomínio de valores artísticos. Hoje, contudo, parece que a intenção de salvar a LIJ da 'madrasta pedagógica' produziu um efeito perverso, o de lançá-la nas mãos do mercado (COLOMER; OLID, 2009, p.6).

Na mesma direção, a investigação de Cañamares (2004) a respeito das manifestações de sexismo em álbuns ilustrados, voltados principalmente a crianças pequenas, constata que também ali repete-se o padrão de inversão de papéis e a ausência de modelos masculinos positivos. Chama especial atenção para as ilustrações, principal linguagem de álbuns ilustrados, que reproduzem modelos sexistas, por exemplo, no uso de cores pastéis para personagens femininas e mais vibrantes para as masculinas. Nesses livros para a primeira infância, raros são aqueles em que convivem meninos e meninas, acentuando a separação entre os gêneros. São inúmeros os exemplos de livros sem emoção, sem colorido simbólico – ainda que cheios de cores – sem significado para a criança. Também aqui retorna a ideia de que "negar a nossas crianças o acesso a determinadas ideias pode ser tão perigoso quanto expô-las a estas" (HIDALGO¹⁶⁶, 2001, apud CAÑAMARES, 2004, p.152).

A partir de seu corpus *de* estudo, a autora faz um compilado de características de

¹⁶⁶ HIDALGO, M. C. *Mensajes y contenidos en imagenes para niños. I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet*, 2001.

representação, compilado no quadro a seguir.

CARACTERÍSTICAS	
<p>MUJER ADULTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasividad. - Sumisión y obediencia. - Abnegación y humildad. - Dependencia. - Maternidad. - Sentimentalismo y emotividad. - Actividades domésticas. - Ternura y "Feminidad". 	<p>HOMBRE ADULTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elemento activo en la sociedad. - Máxima autoridad. - Fortaleza y seguridad. - Protector. - Independiente. - Intelectual. - Equilibrado y poco emotivo. - Riguroso.
<p>NIÑA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Timida, insegura. - Miedosa, recurre a la protección. - Fragilidad y sensiblería. - Inculcación instinto maternal. - Sedentaria, juegos quietos y en casa. - Más caprichosa. 	<p>NIÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad y afán de descubrimiento. - Domina la situación en las relaciones con las niñas. - Se le valora la fuerza física. - Ingenio y habilidad. - Superioridad en conocimientos. - No se le exige cuidado en el aspecto personal.

Reproduzido de Cañamares, 2004, p.155

Constata que atividades e emoções tradicionalmente associadas a meninos – esportes, ação, coragem – são representadas como positivas, sendo poucos os livros que, mais recentemente, também mostram meninos em atitudes tidas como femininas – emoção, vulnerabilidade, etc.

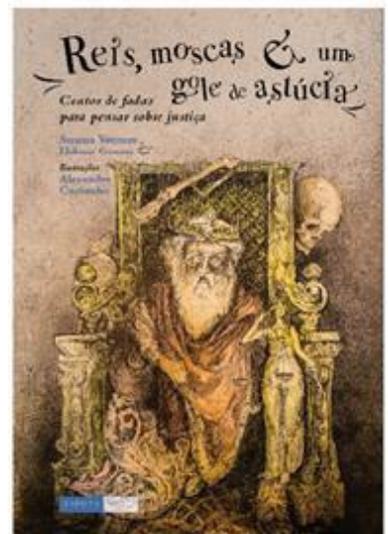
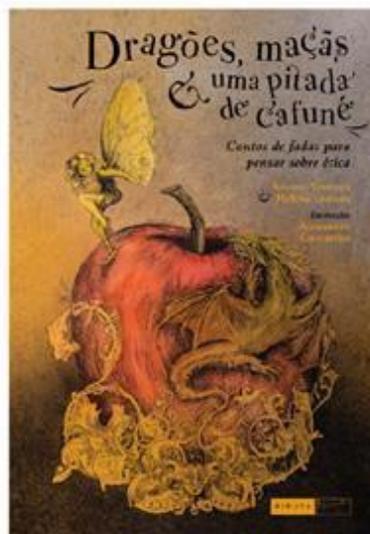
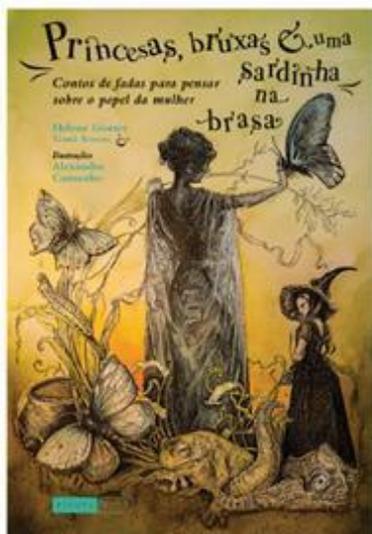
Cañamares traz uma interessante proposta de classificação de livros de acordo com representações de gênero, agrupando-os em três categorias: *sexistas*, *antissexistas* e *não sexistas*. Como indicam os próprios nomes, a primeira refere-se a livros com estereótipos masculino e feminino tradicionais; a segunda, àqueles com inversão de papéis; e, por fim, a terceira, a livros que procuram apresentar uma sociedade sem discriminação de gênero, com meninos e meninas em atitudes sem distinção ou destaque. Chama, ainda, atenção para o fato de que, às vezes, cabe ao tradutor definir o gênero de personagens (em geral, animais), que na língua original não têm distinção.

Ainda que existam, mesmo em contos de fadas tradicionais, exemplos de personagens femininas com características tidas como masculinas – como, por exemplo, em João e Maria, em que é a menina que desafia e vence a bruxa – Cañamares concorda com o entendimento de que crianças incorporam muito cedo valores sociais – como, por exemplo, a associação entre beleza e bondade – e passam a buscá-los nas histórias que ouvem:

A primeira dificuldade para uma literatura não-sexista advém da necessidade de respeitar modelos sociais que meninos e meninas internalizaram a partir de experiências já vividas, condição necessária se não se quer que os textos soem estranhos e distantes para o público a quem são dirigidos (COLOMER,1994, p.21).

Representantes legítimos de livros *antissexistas* são os, sempre presentes, contos de fadas *modernos*, que continuam a brotar em livros como *Princesas, bruxas e uma sardinha na brasa* (Geni Souza, Helena Gomes e Alexandre Camanho, Editora Biruta, 2017). A apresentação do livro no *site* da editora, sublinha que "nos contos de fadas, as personagens femininas costumam ser entregues em casamento a quem mal conhecem, sofrem muito, não têm direito a dar opinião nem a escolher o seu futuro. E tudo isso só porque nasceram mulheres". Como que para não deixar dúvidas sobre o objetivo pedagógico e, ao mesmo tempo, mercadológico, enfatiza-se que "ao final do livro, a socióloga Giselle Soares apresenta questões para uma análise mais profunda de cada reconto, dessa forma mostrando como a ficção pode fornecer elementos para o estudo da realidade".

Objetivo que parece distante das visitas que Tolkien (2013) empreende ao *Reino Encantado* – imperceptível e mágico. *Dragões, maçãs e uma pitada de cafuné – contos de fadas para pensar sobre ética* (Helena Gomes, Susana Ventura e Alexandre Camanho, 2016) e *Reis, moscas e um gole de astúcia – contos de fadas para pensar sobre justiça* (Helena Gomes, Susana Ventura e Alexandre Camanho, 2018), da mesma editora, completam a trilogia de temas da editora, escritos e ilustrados por dois dos três autores de *Sardinha na brasa* e com posfácio da mesma socióloga.



Os livros seguem a estratégia de atrair consumidores (leitores?) a partir de um conceito, tema ou projeto gráfico, que permitem identificar rapidamente uma coleção – esta, chamada *Contos e Contadoras*, é baseada em contos de fadas e folclóricos de diferentes procedências¹⁶⁷.

Há ainda um outro grupo que merece atenção, do qual trato a seguir.

4.5. Princesas da vida real

Em anos recentes temos assistido a uma explosão de livros de *antiprincesas*, com biografias – em geral muito curtas, quase verbetes – de *heroínas da vida real*, tendo, talvez, como a mais conhecida representante a pintora mexicana Frida Kahlo (1907 – 1954). Tal é a *fridolatria*, termo cunhado por Luiselli (2018), que se tornaram comuns fantasias de carnaval de Kahlo, roupas, livros, canecas e até mesmo uma boneca Barbie, trivializando e retirando sentidos da pintora mexicana transgressora e feminista.



¹⁶⁷ Alguns dos citados são: *Contos tradicionais do povo português* (Teófilo Braga, 1914), *Fairy tales of the slav peasants and herdsmen* (Alex Chodsko, 1896) e *Fábulas italianas* (Ítalo Calvino, 1998).

A apropriação pela cultura *mainstream* – aí incluída a LIJ – retira questionamentos de lutas e temas sociais importantes, transformados em mero consumo. No caso de produtos dirigidos ao público infantil, brinquedos ocupam lugar de destaque, dando sustentação a livros *temáticos*, e, na mão contrária, sendo produzidos a partir de personagens de livros infantis.

Em artigos que corroboram os achados de autoras como Colomer (1994, 2009), Rosemberg (1987, 1995), Cañamares (2004) e MacDonald (1982) sobre sexismo na LIJ e em contos de fadas, Burcar (2003) e Pennell (2002), voltam-se especificamente à LIJ *mainstream*, discutindo a binarização e hierarquização de gênero manifestada em livros dessa categoria, em que atributos identificados como femininos e masculinos são, como já vimos, princípios organizadores de relações sociais.

Garotas Rebeldes

O exemplo mais representativo dos livros de não-ficção sobre *mulheres poderosas da vida real*, é *Histórias de ninar para garotas rebeldes* (Elena Favilli e Francesca Cavallo, 2017, Editora V&R), uma conjunção comercial extremamente bem-sucedida de temas *politicamente corretos* e oportunismo editorial, traduzido em mais de vinte e cinco línguas, com vendas superiores a um milhão de cópias apenas no ano de seu lançamento. Um segundo volume com a mesma proposta, publicado menos de um ano depois, chegou ao Brasil em fevereiro de 2018. A apresentação no site¹⁶⁸ da editora informa que

Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes é um livro com 100 histórias sobre a vida de 100 mulheres extraordinárias do passado e do presente, ilustradas por 60 artistas mulheres do mundo inteiro (...). Com textos que remetem ao estilo de conto de fadas, muitas das histórias começam com o clássico *Era uma vez*, pois, segundo a própria autora – Favilli –, a ideia é dar a sensação de um conto de fadas moderno, para embalar o sono das pequenas antes de dormir (grifo meu).

¹⁶⁸ Disponível em <http://vreditoras.com.br/catalogo/historias-de-ninar-para-garotas-rebeldes/>, acesso em 10.nov.2018.



Dando continuidade à franquia *Garotas Rebeldes*, foram lançados também produtos de papeleria, cartões, sacolas, calendários, pôsteres e o diário *I am a Rebel Girl – a journal of revolutions*, ainda não disponíveis no Brasil. Em março de 2018 teve início o *podcast* (em inglês) das *Garotas Rebeldes* – dos doze episódios, vários já estão disponíveis em português, na voz de personalidades conhecidas, como a cantora Daniela Mercury, a jornalista Astrid Fontenelle, a youtuber e escritora Jout Jout, e a medalhista olímpica de maratona aquática Poliana Okimoto.

Apesar de se apresentar como *contos de fadas modernos*, a ficha catalográfica classifica o livro como *Contos – literatura infanto-juvenil; Mulheres – biografia*. A revista especializada inglesa *Bookseller*, em edição de março de 2018¹⁶⁹, informa: *Garotas Rebeldes impulsiona a não-ficção na Feira do Livro Infantil de Bolonha* (grifo meu). São observações que não podem, de forma alguma, ser desconsideradas, uma vez que, como já mencionado: (i) contos de fadas são percebidos como *cânone* da LIJ e servem como chamariz comercial e (ii) a recepção a livros informativos é inteiramente distinta daquela de livros literários.

Vejamos inicialmente algumas características de *Garotas Rebeldes*. O uso de *Rebel Girls* no título em inglês¹⁷⁰, embora não se possa afirmar com certeza, remete a *Riot Grrrr!*¹⁷¹ (algo como

¹⁶⁹ Disponível em <https://www.thebookseller.com/news/rebel-girls-propel-non-fiction-bcbf-757856>, acesso em 10.nov.2018.

¹⁷⁰ *Good night stories for Rebel Girls*.

¹⁷¹ É impossível reproduzir em português a sonoridade do título em inglês. A grafia da palavra *girl*, sem a vogal *i*, e repetindo a letra *r*, remete ao rosnado de um cão. *Riot* – motim, desordem – pode ter como sinônimo, rebelião. De

grta revoltada, em tradução livre), movimento feminista punk da década de 1990 nos Estados Unidos, onde o nome é bastante conhecido.

A ideia de apresentar biografias de mulheres que tiveram destaque ao longo da história merece apenas elogios. A seleção das personagens retratadas abrange diferentes países, épocas e profissões, como podemos ver no exemplo abaixo:

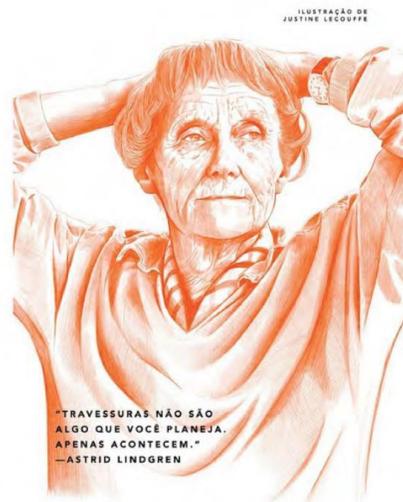
CHOLITAS ESCALADORAS . ALPINISTAS	MARIA MONTESSORI . MÉDICA E EDUCADORA	VIRGINIA WOOLF . ESCRITORA
CLAUDIA RUGGERINI . PARTIDÁRIA	MARIA REICHE . ARQUEÓLOGA	WANG ZHENYI . ASTRÔNOMA
CLEÓPATRA . RAINHA	MARIA SIBYLLA MERIAN . NATURALISTA	WANGARI MAATHAI . ATIVISTA
COCO CHANEL . ESTILISTA	MARIE CURIE . CIENTISTA	WILMA RUDOLPH . ATLETA
CORA CORALINA . POETISA E CONFEITEIRA	MARY ANNING . PALEONTÓLOGA	XIAN ZHANG . MAESTRA
COY MATHIS . ALUNA DO ENSINO FUNDAMENTAL	MARY EDWARDS WALKER . CIRURGIÃ	YAA ASANTEWAA . RAINHA GUERREIRA
ELIZABETH I . RAINHA	MARY KOM . BOXEADORA	YOKO ONO . ARTISTA

Reprodução parcial do índice do primeiro volume de *Histórias de ninar para garotas rebeldes*

O projeto editorial, com ilustrações de artistas mulheres de diferentes nacionalidades, que empregam diferentes técnicas, é cuidado e visualmente atraente – texto na página à esquerda, com o nome e profissão da retratada na parte superior, data e local de nascimento (e, se é o caso, data de falecimento) na parte inferior; ilustração e uma citação da *rebelde* da vez na página à direita.



Ada Lovelace

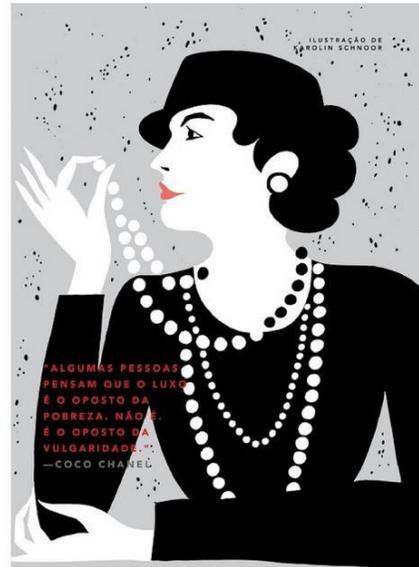


Astrid Lindgren

acordo com o *site* da Biblioteca Pública de Nova York, o movimento teve início quando "um grupo de mulheres de Olympia, Washington, organizou uma reunião para discutir como tratar o sexismo no punk e decidiu iniciar um *motim de garotas – riot girl* – contra uma sociedade que não dava valor a experiências de mulheres".



Catarina, a Grande



Coco Chanel

São justamente os textos, todos em um mesmo padrão, que merecem atenção. Em menos de uma página é apresentada a *biografia* de cada personagem, começando, com raras exceções, pelo tradicional *era uma vez* dos contos de fadas. A escolha dos fatos que fazem parte do texto, que lembra um verbete de enciclopédia, atende claramente ao objetivo das autoras de mostrar apenas aspectos que corroboram sua narrativa. Aspectos que poderiam diminuir o protagonismo pretendido são deixados de lado, em alguns casos apagando, a presença de personagens masculinas importantes na vida da *garota rebelde* da vez.

Vejamos o texto da biografia da primeira *Garota Rebelde* do primeiro volume.

Era uma vez uma garota chamada Ada. Ela amava máquinas. Ela também amava a ideia de voar.

Ela estudou os pássaros para determinar o equilíbrio perfeito entre o tamanho das asas e o peso do corpo. Testou materiais e experimentou vários modelos. Ela nunca pode planar como um pássaro, mas criou um livro lindo repleto de desenhos chamado *Voologia*, no qual registrou todas as suas descobertas.

Certa noite, Ada foi a um baile. Lá, conheceu um matemático velho e ranzinza chamado Charles Babbage. Ela era uma matemática brilhante, e logo os dois se tornaram bons amigos. Charles convidou Ada para ver a máquina que tinha inventado. Ele a chamava de Máquina Diferencial. Era capaz de somar e subtrair números automaticamente. Ninguém nunca havia feito aquilo antes.

Ada ficou encantada. "E se construíssemos uma máquina que pudesse fazer cálculos mais complexos?", perguntou ela.

Animados, Ada e Charles começaram a trabalhar. A máquina era gigante e exigia um motor a vapor enorme.

Ada queria ir além: "E se a máquina pudesse tocar música e mostrar tanto letras quanto números?"

Ela estava descrevendo um computador, muito antes de os computadores modernos serem inventados!

Ada escreveu o primeiro algoritmo para computador da História.

A apresentação de Ada Lovelace (1815 –1852) no *site do Computer History Museum*¹⁷² informa que foi seu pai, Lord Byron, quem insistiu para que Ada seguisse os passos da mãe e também estudasse matemática, fato nada usual para a época. Quando Ada conheceu Babbage, ele tinha 41 anos – idade distante de colocá-lo na categoria de *velho*¹⁷³ *ranzinza*. Ada casou-se e teve filhos, interrompendo seus estudos de matemática por quase uma década. O primeiro algoritmo que escreveu, que lhe garantiu o reconhecimento como a primeira programadora conhecida, foi produzido a partir do artigo de um engenheiro italiano.

Ada Lovelace merece todo o reconhecimento e divulgação possíveis, especialmente em uma área em que, até hoje, as mulheres têm menor presença: a de tecnologia, conhecida pela sigla em inglês STEM (*Science, Technology, Engineering e Mathematics*). Mas é difícil não perceber no texto de *Garotas Rebeldes* os vícios de um livro antissexista, para usar a definição de Cañamares (2004), apagando homens importantes da vida de Lovelace, como o pai, sem cujo incentivo ela dificilmente teria desenvolvido a carreira. Provavelmente para dar maior destaque ao pioneirismo de Ada, até mesmo a menção à mãe – a quem seu pai chamava de *princesa dos paralelogramos* – é suprimida.

Impossível não estabelecer relação com o diagnóstico de Perrotti (1986) na análise que faz de obras da LIJ brasileira dos anos 1970, que, na contramão das novas tendências, atuavam

revisando valores sociais inadequados aos novos tempos, mas nem por isso alterando a concepção pragmática que, tradicionalmente, orientou as realizações do setor. Continuamos comprometidos com a ordem formativa, só que agora promovendo, através de nossos textos conteúdos sociais consentâneos com o momento (p.14).

Lá, utilitarismo às avessas. Cá, antissexismo.

¹⁷² Disponível em <https://www.computerhistory.org/babbage/adalovelace/>, acesso em 10.nov.2018.

¹⁷³ Babbage viveu até os 80 anos, já Ada, apenas até os 37.

Passemos agora a Frida Kahlo (1907 – 1954), cuja página, não por acaso, ilustra a apresentação do primeiro volume no site da editora brasileira.

FRIDA KAHLO

PINTORA

Era uma vez uma casa azul brilhante próxima à cidade do México onde vivia uma garotinha chamada Frida. Ela cresceu e se tornou uma das pintoras mais famosas do século 20 — só que ela quase não cresceu.

Quando tinha seis anos, contraiu poliomielite e escapou da morte por um triz. A doença a deixou coxa para sempre, mas isso não a impediu de brincar, nadar e brigar como todas as outras crianças.

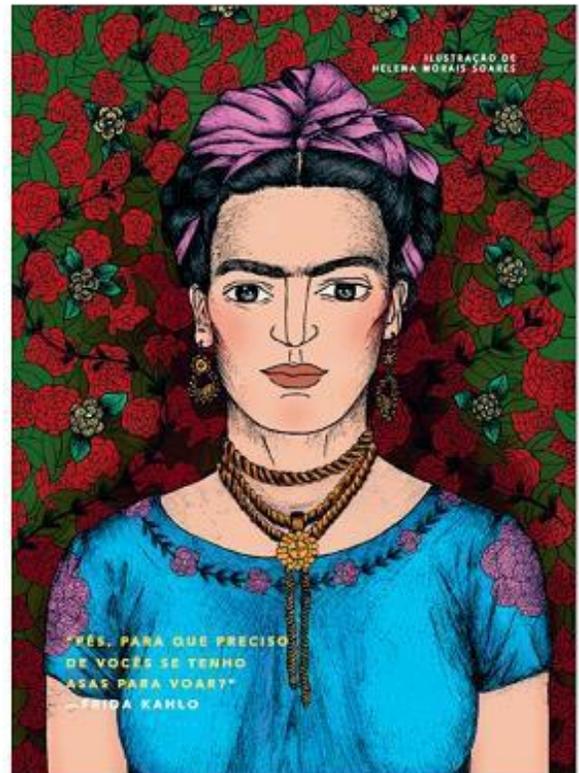
Depois, quando tinha dezoito anos, sofreu um terrível acidente de ônibus. Ela quase morreu mais uma vez e, de novo, passou meses na cama. Sua mãe fez um cavalete especial para que ela pudesse pintar deitada. Mais do que tudo, Frida amava pintar.

Assim que voltou a andar, foi ver o artista mais famoso do México, Diego Rivera. "Minhas pinturas são boas?", perguntou para ele.

As pinturas dela eram incríveis, ousadas, brilhantes e belas. Ele se apaixonou por elas e por Frida.

Diego e Frida se casaram. Ele era um homem grande com um chapéu de aba larga. Ela parecia minúscula ao lado dele. As pessoas os chamavam de "o elefante e a pomba".

Frida pintou centenas de belos autorretratos durante a vida, muitas vezes cercada pelos animais e pássaros que tinha. A casa azul brilhante onde viveu foi preservada do jeito que ela deixou, cheia de cor, alegria e flores.



Assim como no caso de Lovelace, não há informações incorretas, mas, sim, digamos, editadas. A biografia apresentada no *site* da Casa Azul¹⁷⁴, museu de Frida Kahlo na Cidade do México, destaca a influência de seu pai, o fotógrafo Guillermo Kahlo, no estilo dos autorretratos que fizeram a fama da pintora. A única menção em *Rebeldes* ao estilo e técnica do trabalho de Frida é que é "ousado, brilhante e belo". Nenhuma referência à sua mãe, Matilde, ameríndia da região de Oaxaca¹⁷⁵, de quem apropriou o estilo de roupas, que passou a ser reconhecido como o *figurino de Frida*, associado a mulheres indígenas orgulhosas e independentes, com quem certamente Frida se identificava. Nada sobre o fato de ser a terceira de quatro irmãos em um país, até hoje, machista. Nenhum comentário sobre a importância que dedicava à sua origem mexicana ou à militância política. Nada sobre ter sido uma das poucas mulheres a frequentar a Escola Nacional Preparatória, ou sobre sua participação em um grupo de artistas de vanguarda, onde

¹⁷⁴ Disponível em <https://www.museofridakahlo.org.mx/es/frida-kahlo/>, acesso em 10.nov.2018.

¹⁷⁵ Disponível em <https://hauteculturefashion.com/tehuana/>, acesso em 10.nov.2018.

conheceu Diego Rivera. É como se tanto Ada quanto Frida surgissem do nada e tornassem-se *garotas rebeldes* apenas por inspiração própria.

Um tanto mais complicado parece ser o caso de Coy Mathis, menina transgênera norte-americana, nascida em 2007.

Era uma vez um garotinho chamado Coy. Ele amava vestidos, a cor rosa e sapatos brilhantes.

Coy queria que seus pais se referissem a ele como 'ela' e não gostava de vestir roupas de meninos. Seus pais deixaram que ele vestisse o que quisesse.

Uma noite, Coy perguntou para sua mãe: "Quando vamos para o médico para você me transformar em uma garota de verdade?"

O médico explicou:

"Normalmente, garotos se sentem bem como garotos e garotas se sentem bem como garotas. Mas tem alguns meninos que se sentem meninas, e meninas que se sentem meninos. Eles são chamados transgêneros, e Coy é uma garota transgênera. Ela nasceu no corpo de um garoto, mas, lá no fundo, se sente como uma garota, e deve-se permitir que ela seja uma."

Desde então, seus pais pediram para todos a tratarem como uma garota. Mas quando as aulas começaram, tiveram um problema inesperado.

"Coy tem que usar ou o banheiro dos meninos ou o dos deficientes", os professores disseram.

"Mas eu não sou um garoto!", Coy reclamou. "E não sou deficiente! Sou uma garota."

Os pais de Coy conversaram com um juiz sobre a situação. O juiz pensou e decidiu: "Eles devem deixar Coy usar o banheiro que ela quiser."

Coy e seus pais deram uma grande festa para comemorar. Comeram um bolo cor-de-rosa, Coy usou um vestido cor-de-rosa brilhante e belos sapatos cor-de-rosa.

A julgar pelo texto, a identidade de gênero de Coy está relacionada, quase que unicamente, com o estereótipo *rosa é cor de menina*, o que está longe de ser verdade. Em entrevista¹⁷⁶ na época do julgamento do caso de Coy, sua mãe diz que "ficou claro que não era apenas gostar de rosa ou coisas femininas. Ela estava tentando nos mostrar, com todas as suas forças, que era uma menina". No documentário¹⁷⁷ produzido sobre o caso em 2016, o pai conta que Coy muitas vezes não queria brincar fora de casa e ficava transtornada ao ser colocada na fila dos meninos na escola.

¹⁷⁶ Disponível em <https://www.nytimes.com/2013/03/18/us/in-colorado-a-legal-dispute-over-transgender-rights.html?pagewanted=all&fbclid=IwAR3WJ4DW0nPB-d-U0NsqUXKVHhf7H WkIthwVLkZCH8ByZanXPpg1HllYyM>, acesso em 10.nov.2018.

¹⁷⁷ Disponível em <https://www.nytimes.com/2016/06/07/movies/growing-up-coy-transgender-documentary.html>, acesso em 10.nov.2018.

Coy, um irmão e uma irmã, que são trigêmeos, passaram a estudar em casa quando os problemas na escola começaram. Ela tem mais duas irmãs, mas assim como a família de Ada Lovelace e Frida Kahlo, os irmãos de Coy também são apagados da narrativa. O texto passa a impressão de que a decisão judicial visava apenas o bem-estar da menina, quando na realidade foi um marco mundial na defesa de pessoas transgêneras.

A identidade de gênero é um assunto delicado, que muitos adultos têm dificuldade de abordar. Um exemplo virtuoso de livro sobre o tema *I am Jazz* (Jessica Herthel e Jazz Jennings, Penguin, 2014, sem tradução para o português), é um livro autobiográfico da menina transgênera Jazz Jennings. Assim como na história de Coy Matthis em *Rebeldes*, Jazz começa por sua preferência pela cor rosa, mas fala também de futebol e natação. A narrativa combina gostos relacionados aos estereótipos feminino e masculino e, mais importante, relata as dificuldades que Jazz enfrentou – e ainda enfrenta, com sua identidade – e não tenta esconder a tristeza que às vezes sente. Nas ilustrações, Jazz aparece de vestido, mas também de shorts, e nos desenhos que faz de si mesma (à direita), alguns a mostram isolada, zangada ou triste.



A análise dos textos de Ada Lovelace, Frida Kahlo e Coy Mathis tem por objetivo chamar atenção para um padrão que se repete ao longo de *Garotas Rebeldes*. Não se espera que um livro infantil traga todos os detalhes da vida da pessoa retratada, mas não se pode deixar de trazer à luz e olhar de forma crítica a escolha deliberada de fatos.

Como último exemplo, vejamos a página da escritora sueca Astrid Lindgren (1907 – 2002).

Apresentada como forte e corajosa no livro, a principal característica escolhida pela ALMA¹⁷⁸ (*Astrid Lindgren Memorial Award*) para defini-la é a curiosidade. Astrid Lindgren teve importante atuação política e desafiou costumes¹⁷⁹ – desde algo banal, como ser a primeira moça em sua pequena Vimmerby natal a cortar os cabelos, até o escândalo de ser mãe solteira nos anos 1920. Foi justamente a gravidez que a levou à capital, Estocolmo, onde começou a escrever histórias para crianças para se sustentar. O nome *Pippi Meialonga* – citada no texto como também uma *garota rebelde* – foi inventado por sua filha.

No Brasil temos traduzidos¹⁸⁰ apenas os três livros de *Pippi*, mas Lindgren escreveu mais de trinta – entre os quais, sobre o menino Karlsson, também personagem de três livros, além de adaptações para cinema e televisão. Tudo disso, assim como a relação muito próxima que Lindgren manteve com as duas irmãs e o irmão até o final da vida, aparentemente não combina com a imagem de uma *garota rebelde*....

Vejamos agora a incoerência das autoras em relação aos contos de fadas, usados como arquétipo na apresentação dos livros e *podcasts*, e desqualificados no material de divulgação¹⁸¹, em nome de uma suposta postura feminista *politicamente correta*.

Em abril de 2017 foi publicado na página de *Garotas Rebeldes* no Facebook um vídeo promocional de cerca de três minutos chamado *Cinderfella* (algo como Cinderelo, em tradução livre), com a seguinte chamada: “Se Cinderela fosse homem. Isso resume perfeitamente o que há de errado com os contos de fadas” (grifo meu). As imagens, roupas e cenários apresentados no vídeo, que substitui todas as personagens femininas de *Cinderela* por masculinas, são uma caricatura do visual Disney da cultura de massas.

¹⁷⁸ Disponível em <http://www.alma.se/en/Astrid-Lindgren/>, acesso em 10.nov.2018. O prêmio de literatura infantil e juvenil foi instituído em 2002 pelo governo da Suécia em memória da escritora. Administrado pelo Conselho de Artes da Suécia, tem seus critérios de avaliação baseados na Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU.

¹⁷⁹ Informações biográficas disponíveis em <https://www.astridlindgren.com/en>, acesso em 10.nov.2018.

¹⁸⁰ *Pippi Meialonga* (2001), *Pippi nos mares do Sul* (2016) e *Pippi a bordo* (2017) – todos publicados pela Companhia das Letrinhas.

¹⁸¹ Vídeos disponíveis em <https://www.youtube.com/watch?v=p4OyCNctKXg> e <https://www.youtube.com/watch?v=3JnhQX4IsYQ>. Acesso: 10 nov. 2018.



Cena do vídeo *Cinderfella* (*Garotas Rebeldes*, 2017).



Cena do filme *Cinderella* (Walt Disney, 1950).

O vídeo reconta muito rapidamente a conhecida história e, em seguida, as autoras questionam: "Jamais leríamos isso para nossos filhos. Por que, então, ler para nossas filhas?" A seguir, contam como e por que tiveram a ideia de escrever o livro em que procuram transmitir a (inquestionável) ideia de que as meninas podem ser o que quiserem.

Intrigada com referências opostas a contos de fadas – referidos de forma positiva na apresentação do livro, e negativa, no vídeo de divulgação – enviei, através do *site* das autoras, uma mensagem¹⁸⁴ perguntando se poderiam comentar o vídeo a partir d'A *psicanálise dos contos de fadas*, de Bettelheim. Mais especificamente, propus duas questões: (i) se eram de opinião que novas histórias deveriam substituir uma antiga e importante herança cultural como os contos de fadas; e se as crianças não deveriam ter a oportunidade de entrar em contato com novas e velhas histórias, abrindo a possibilidade de uma leitura crítica mesmo para as menores.

Na resposta¹⁸² que recebi, Francesca Cavallo, autora do livro juntamente com Elena Favilli, se declara fã da obra de Bettelheim, e afirma que a inspiração para que o livro tivesse o formato de contos de fadas, e não de biografias, vem justamente de seus estudos. Diz, ainda, que os contos de fadas têm enorme importância para a vida interior da criança, e sua compreensão do mundo, mas que personagens femininas são apresentadas de forma estereotipada. Colaborar para reverter tal situação é, ainda segundo o email que recebi de Cavallo, o objetivo do livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes*.

¹⁸² A troca de mensagens está reproduzida no Anexo E.

Sem discutir o fato, que Cavallo nega, de que as narrativas do livro não têm características de contos de fadas, mas, antes, de biografias, reiterei que estava me referindo ao vídeo de divulgação *Cinderfella*, não ao livro em si. Não obtive resposta, mas a posição das autoras é bastante clara – em julho de 2017 outro vídeo no mesmo formato, dessa vez baseado na história de Rapunzel, foi divulgado com o nome *Bropunzel*¹⁸³, algo como *Rapunzelo*. A chamada ao final era: "Nos contos de fadas, meninos não esperam serem salvos. Por que as meninas deveriam?"

Previsivelmente, não há nos vídeos qualquer menção ao fato de *Rebeldes* se anunciar como um livro de contos de fadas modernos. Além da apresentação no *site* e na contracapa ("este livro reinventa fábulas"), o próprio título *Histórias de Ninar* remete àquelas que são as mais comuns contadas às crianças na hora de dormir – contos de fadas. Por outro lado, os vídeos¹⁸⁴ de lançamento apresentam os livros como *contos de fadas* modernos. A chamada no YouTube utiliza a frase "nossas filhas merecem um novo tipo de contos de fadas" e não faz qualquer referência às críticas formuladas em *Cinderfella* e *Bropunzel*.

O gigantesco sucesso comercial de *Garotas Rebeldes* deu origem, em todo o mundo, a uma avalanche de livros temáticos quase idênticos, muitas vezes em versões nacionalistas de heroínas deste ou daquele país. Surgiram, inclusive, versões para meninos, uma vez que, aos poucos, também os estereótipos masculinos passar a ser questionados – e apropriados pelo mercado editorial. Ou, quem sabe, a ordem seja a inversa – o mercado editorial identifica um novo nicho, cria a necessidade de um novo tema, e passa ao lançamento de novos produtos.

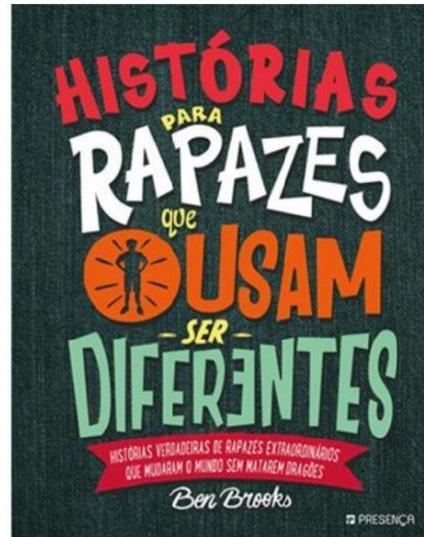
Faz parte da linha de livros para *meninos dos novos tempos*, por exemplo, *Contos para garotos que sonham em mudar o mundo* (G.L.Marvel, Outro Planeta, 2018), que traz "histórias de 50 super-heróis de carne e osso para todos aqueles que querem fazer diferença no mundo, sem precisar de capa e espada". Ou *Histórias para rapazes que ousam ser diferentes*¹⁸⁵ (Ben Brooks, Presença, 2018), que tem como subtítulo *histórias verdadeiras de rapazes extraordinários que mudaram o mundo sem matarem dragões*. Lançado em março/2018, já tem anunciado na *internet* um segundo volume, além de um terceiro, para meninos e meninas, que atende pelo nome, em tradução livre, de *Histórias para crianças que ousam ser diferentes* –

¹⁸³ Os nomes em inglês fazem jogo de palavras com o nome das personagens Cinderela e Rapunzel e as gírias *fella* e *bro* (cara, rapaz), originando os nomes *Cinderfella* e *Bropunzel*.

¹⁸⁴ O primeiro está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z1Jbd4-fPOE>, acesso em 10.nov.2018. Os demais seguem a mesma fórmula.

¹⁸⁵ Edição portuguesa, sem lançamento no Brasil até dez.2018.

histórias verdadeiras de pessoas que se levantaram e se destacaram, ambos com lançamento previsto para março/2019 (em inglês).



Todos esses rebentos reproduzem fielmente o modelo de *Garotas Rebeldes* – no título, apresentação, projeto editorial, ilustrações, diversidade na composição da lista de personagens.

Incríveis. Para todas e todos.

No Brasil, *Garotas Rebeldes* produziu dois *filhotes* à sua imagem, mas nem tanto à sua semelhança: *Extraordinárias - mulheres que revolucionaram o Brasil* (Aryane Cararo e Duda Porto de Souza, Seguinte/Companhia das Letras, 2017) e *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* (Débora Thomé, Galera/Record, 2017).

Extraordinárias, apesar de manter a ideia e um projeto editorial semelhante ao de *Garotas Rebeldes*, é direcionado a leitores mais velhos – com textos mais longos, glossário de termos e uma breve contextualização sócio-histórica: literatura marginal para Carolina Maria de Jesus; Inconfidência Mineira para Hipólita Jacinta Teixeira de Melo; educação indígena para Madalena Caramuru; e assim por diante. Por isso, concentro-me, a partir do já discutido em *Rebeldes*, na análise de *Incríveis*, livro finalista da categoria infantil e juvenil do Prêmio Jabuti 2018¹⁸⁶.

¹⁸⁶ O ganhador foi *O Brasil dos dinossauros*, de Luiz Eduardo Anelli e Rodolfo Nogueira, Marte Cultura e Educação.

As semelhanças visuais são evidentes: capa dura colorida; dimensões e formato quase idênticos; ilustrações por diversas artistas mulheres; diagramação com texto na página à esquerda e ilustração à direita; inclusão da profissão e datas de nascimento / falecimento. Assim como em *Rebeldes*, a seleção das retratadas busca a maior diversidade possível, que vai das quase óbvias Clarice Lispector, Chica da Silva e Carmen Miranda, até as praticamente desconhecidas Laudelina de Campos Melo, ativista sindical e trabalhadora doméstica; Elisa Frota Pessoa, física; ou Maria Rita Soares, juíza. As profissões¹⁸⁷, diferentemente de *Rebeldes*, não são mencionadas no sumário, convidando o leitor a escolher sem orientação prévia a personagem a conhecer.

As ilustrações, assim como em *Garotas Rebeldes*, seguem percursos não idênticos – alguns apresentam as *brasileiras incríveis* em forma de retrato, outras em atividade, outras, ainda, como um desenho quase infantil, sem muita preocupação com a semelhança física. Alguns muito coloridos, outros em tons pastéis.



Ada Rogato

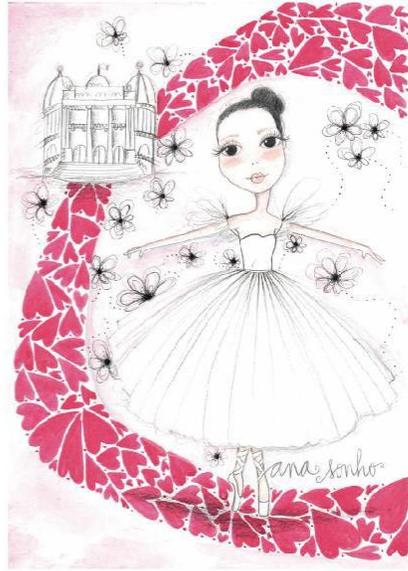


Chica da Silva

¹⁸⁷ *Extraordinárias - Mulheres que revolucionaram o Brasil e Histórias para rapazes que ousam ser diferentes* seguem o mesmo padrão – apenas nomes no sumário



Marta



Ana Botafogo

As diferenças, por sua vez, começam já no título e na apresentação. *Rebeldes* deixa claro ser um livro de histórias de ninar para *garotas* e, no prefácio, dirige-se exclusivamente às meninas (*Para as garotas rebeldes de todo o mundo*). Mais à frente, diz que espera que "os retratos delas imprimam em nossas filhas (...) Que cada leitora saiba (...) Que todas nós nos lembremos (...) " (grifo meu). O título de *Incríveis* é neutro – para *você* conhecer – e a apresentação inclui meninas e meninos (*Querida leitora, querido leitor*). Ainda que com destaque muito menor para os meninos, a divulgação de *Incríveis* anuncia-o como um livro "para inspirar sua filha. E seu filho também".



A grande diferença a ser observada, está nos textos, que evitam o modelo repetitivo do era uma vez e lançam mão de diferentes formas narrativas. Vejamos alguns exemplos.

O texto de Cecília Meireles (1901– 1964), é em versos.

(...) Foi dela a ideia - uma epopeia! -
Da primeira biblioteca infantil
Acabou censurada pelo governo do Brasil
Entre o "Colar de Carolina"
"Ou Isto ou Aquilo" e "A Bailarina".
Escreveu também a "Flor Amarela"
Aquela da janela da bela Arabela (...)

O que conta a vida de Chica da Silva (1732 – 1796), refere-se justamente a Cecília Meireles, também personagem do livro, para mostrar como Chica era cantada em verso e prosa.

Cecilia Meireles disse: 'Vestida de tisso, / de raso e de holanda, / é a Chica da Silva: / é a Chica que manda'
'A imperatriz do Tijuco / A dona de Diamantina / Chica da, Chica da, Chica da Silva' completou Jorge Ben Jor.
Cantada e recitada por todos os lados, não se sabe bem onde começam e onde terminam algumas histórias sobre Chica da Silva, escrava alforriada que viveu em Diamantina, Minas Gerais. Seja como for, de uma coisa todo mundo sabe: era uma moça poderosa! (...)

A história de Marta (1986 –) começa, esta sim, com *o era uma vez*.

Era uma vez um reino onde quase todas as pessoas eram apaixonadas pelo mesmo esporte. Isso era tão importante que o chamavam de Pátria de Chuteiras, a terra onde se jogava o melhor futebol do mundo. Porém, vejam vocês, nesse mesmo reino, achavam que futebol era coisa apenas de menino. (...)

E a da aviadora Ada Rogato (1910 – 1986) é contada a partir de algumas perguntas.

Quem nunca teve o desejo de voar? De ter asas para ver do alto os rios, as luzes das cidades, as florestas? De atravessar as nuvens e descobrir se elas são mesmo feitas de algodão? A pequena Ada, filha de imigrantes italianos, tinha todas essas vontades.

A vida das personagens é apresentada aos poucos, não anunciando, de saída, que Cecília gostava de escrever ou Marta, de jogar futebol. Há alguns textos que o fazem – a primeira frase da página sobre Ana Botafogo anuncia: "Ana, tão pequenina, já queria ser bailarina" – mas por não

ser utilizado em todos os textos, o recurso não cansa.

E há, ainda, os que prenunciam uma história triste, como a de Zuzu Angel (1921 – 1976): "Quem dera fosse diferente, mas nem toda história bonita tem um final feliz". Não há o apagamento das dificuldades da vida de cada uma das biografadas – assim como na vida real, e também nos contos de fadas, em que ventura e desventura convivem, os problemas que elas enfrentam fazem parte da narrativa. Ana Botafogo era a melhor de sua turma no Brasil, mas "na França ainda tinha muito a fazer".

Quando está no palco, a bailarina aparece toda linda e perfeita, porém a vida nada tem de delicada. Ana Botafogo, com 1,60, pesa 45 quilos, treina horas por dia e descansa só no domingo. Ensaia, repete, faz de novo, até o movimento ficar perfeito, então muitas vezes sente uma dor horrível nas pernas e nos braços. Também perdeu muito piquenique e passeio.

Após uma avaliação preliminar positiva do livro – e por prever que havia sido produzido a partir do sucesso comercial de *Garotas Rebeldes*, busquei contato com a autora, Débora Thomé¹⁸⁸.

Com a palavra, a autora

A primeira coisa que me disse, ainda por email, foi: "eu sou do time que particularmente acha que o *politicamente correto* deve existir como *ethos*, mas não como estrutura narrativa. Também não acredito em escrita não política, isenta, então é um longo caminho".

Débora Thomé¹⁸⁹ tem uma longa atuação na área de direitos das mulheres, e já tinha um livro infantil publicado – *Minha amiga Mila* (Editora Autografia, 2016). Graduada em Comunicação Social (PUC Rio), tem mestrado (UERJ) e está em fase de conclusão do doutorado (UFF) em Ciência Política.

A partir de algumas perguntas não estruturadas, Thomé relatou a trajetória do projeto *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Segundo conta, a Editora Record tinha interesse em adquirir os direitos de publicação no Brasil de *Garotas Rebeldes*, mas as autoras não

¹⁸⁸ Com quem fiz uma entrevista por Skype em 20 de abril de 2018.

¹⁸⁹ Texto informado pela autora em seu Currículo Lattes.

concordaram com a inclusão na lista de mulheres retratadas de algumas brasileiras, já que a ideia era lançar uma franquia internacional, com um único formato em todo o mundo. A editora decidiu, então, partir para a publicação de um livro próprio nos mesmos moldes.

A indicação do nome de Débora para *Galera*, selo juvenil da *Record*, se deu a partir de sua trajetória de pesquisadora em assuntos ligados a mulheres. A ideia inicial era que escrevesse um livro não autoral, essencialmente uma cópia abasileirada de *Garotas Rebeldes*. A partir de conversas com a editora-executiva da *Galera*, Ana Lima – segundo Thomé, também sensível a questões feministas, de raça e gênero, em outras palavras, *politicamente corretas* – chegou-se ao formato de um livro que não seguiria estritamente o modelo engessado de *Rebeldes*.

O fato de realizar, há anos, pesquisas sobre mulheres – especialmente na relação com o poder – deu a Thomé, em suas próprias palavras, "não apenas *familiaridade*, mas *sensibilidade*" para o tema, treinando o olhar "para ver onde está o estereótipo, o preconceito, [aprender a] tratar temas sensíveis como raça e orientação sexual. Por exemplo, quem não está habituado, diria opção sexual".

Conta que os primeiros cuidados – e objetivos que estabeleceu a si mesma – ao iniciar a escrita foram: (i) não fazer um livro de verbetes; (ii) escrever histórias *boas de ler* – com sutilezas, diferentes linguagens, atentando para a forma da narrativa, já que as crianças gostam "que aconteça alguma coisa na história"; (iii) dirigir-se a meninas e meninos, a começar pelo título – seguindo o padrão *heforshe*¹⁹⁰, movimento da ONU, que promove a ideia da construção de um mundo sem discriminação de gênero. Com relação a esse ponto, a autora admite não ser irrelevante o aspecto mercadológico de ampliar o público-alvo do livro; (iv) fazer um livro que trouxesse as mulheres retratadas à luz, mas de forma real, com fatos bons e ruins. Um livro "feminista no resultado".

Thomé diz que jamais pensou em seu livro como uma coletânea de contos de fadas ou histórias de super-heroínas, mas, sim, como relatos sobre mulheres reais, cada uma com suas próprias fragilidades. As ilustrações, produzidas por diferentes artistas, todas mulheres, deveriam seguir o padrão de diversidade na forma, mas respeitar a proposta do livro. As primeiras versões apresentadas para Chica da Silva e Dilma Rousseff, eram, respectivamente, uma "Thaís Araújo estilizada", e gritantemente diferente de todas as outras – ambas foram rejeitadas e substituídas

¹⁹⁰ Disponível em <https://www.heforshe.org/pt-br>, acesso em 10.nov.2018.

por ilustrações fiéis ao espírito do livro.

Débora conta, ainda, ter ouvido, repetidas vezes, perguntas sobre como tratar de biografias *difíceis*, violentas, como as de Zuzu Angel e Maria da Penha (1945 –). Ao que respondia citando o desenho animado *Procurando Nemo* (2003), em que a mãe do personagem principal morre na cena inicial – qualquer tema pode ser abordado em um livro infantil, tudo depende da forma escolhida.

Atenta a questões que convivem com a de gênero na agenda dos temas *politicamente corretos*, Thomé procurou considerar na escolha das biografadas também sua raça e orientação sexual. Assim, insistiu na inclusão, por exemplo, de Lota de Macedo Soares (Lota de Macedo Soares (1910 – 1967), responsável pela criação do Parque do Flamengo no Rio de Janeiro, e Liberata (1780 – 1844), escrava que, recorrendo à Justiça, conseguiu sua liberdade anos antes da aprovação da Lei Áurea. Para retratar as "muitas diversidades subjacentes", a autora buscou incluir no rol das biografadas mulheres de diferentes áreas de atuação, e não apenas do mundo das artes, como eram quase todas as inicialmente escolhidas. Teve grande dificuldade em encontrar e levantar informações sobre personagens indígenas, e não ficou satisfeita com a inclusão apenas de *Catarina Paraguaçu* (1495 – 1586).

Débora relata que foi questionada a respeito da inclusão de alguns nomes, como Princesa Isabel (1846 – 1921) e Zilda Arns (1934 – 2010), escolhas criticadas, respectivamente, pelos movimentos negro e feminista. Conta, ainda, que textos sobre mulheres negras foram enviados a leitores sensíveis, que deram opiniões absolutamente divergentes, o que apenas confirma o caráter absolutamente individual e subjetivo da leitura literária. A respeito de uma mesma biografada, a autora ouviu de uma ativista que não deveria chamar atenção para o fato de ser negra ("se fosse uma mulher branca, ninguém diria que ela era branca"); enquanto um acadêmico, também negro, entendeu que, sim, era importante apontar essa característica. Essa experiência, relatada pela autora de *Incríveis*, vai de encontro à opinião que mantenho sobre a incoerência da própria ideia de leitor sensível¹⁹¹ – o fato de fazer parte de um mesmo grupo social não faz com que duas pessoas apreendam da mesma forma um mesmo texto literário.

Sobre a profusão de livros como o que escreveu, a opinião de Thomé é que são, em grande maioria, normativos, sem qualidade estética ou cuidados com linguagem e narrativa. Entende ser

¹⁹¹ Ver página 84.

muito difícil escrever histórias *politicamente corretas* de boa qualidade literária. O mais grave, para ela, não é o fato de alguns desses livros ainda trazerem modelos femininos bastante questionáveis, mas o de serem chatos. Questionada sobre o desempenho comercial de *Incríveis*, diz que o livro teve boas vendas, considerando a "terra arrasada" do mercado editorial brasileiro. Longe do *best seller* internacional *Histórias de ninar para garotas rebeldes*, os 10.000 exemplares da primeira tiragem de *Incríveis* – número considerável para livros de LIJ não incluídos em programas de compras públicas – esgotaram em cerca de um ano, e o livro está na segunda impressão.

Débora confirma haver muita autocensura, "medo de mexer em assuntos, [aí] fazem livros programáticos, sem enredo, muito chapados". Como exemplo do que entende como boa literatura engajada cita *O menino do dedo verde* (Maurice Druon, Editora José Olympio, 1973 [1957]), um livro, ao mesmo tempo, "fábula, PC, ecologicamente correto, mas com boa narrativa". Conclui a entrevista manifestando a opinião de que o mundo real é muito mais parecido com *A Bela e a Fera* do que com os livros *politicamente corretos e literariamente chatos*, e que, em vez de banir, é preciso, mediar.

É quase desnecessário destacar que as opiniões de Débora Thomé, materializadas em seu livro *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*, vão ao encontro do que procuro defender nesse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tu percorres o caminho para ti mesmo! E teu caminho passa diante de ti mesmo e dos teus sete demônios! Herege serás para ti mesmo, e feiticeira, vidente, tolo, ímpio e malvado. Tens de querer queimar em tua própria chama: como te renovarías, se antes não te tornasses cinzas? FRIEDRICH NIETZSCHE¹⁹²

Em algum momento o caminho chega ao fim. Esse que percorri, seguramente me colocou frente a inúmeras dúvidas e incertezas, em especial as minhas próprias. Algumas consegui resolver, outras seguem comigo. Os principais aprendizados que trago desse percurso de pesquisa talvez tenham sido (i) o de que, quando determinado tema nos mobiliza de maneira especial, torna-se difícil manter a objetividade – por isso a necessidade de redobrar atenção e cuidados; e (ii) que respostas categóricas, assim como retratos em preto e branco, servem apenas aos fanáticos.

Retrocedo agora alguns passos, antes de colocar o ponto final, para recordar que:

Primeiro: toda educação é política, o que não equivale a dizer que seja neutra.

Logo, a escola, locus por excelência da formação, também "só é neutra no quadro de uma concordância prévia a respeito de sua vocação republicana. Ora, esse quadro é político. A neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio, político" (CHARLOT, 1986, p.12). E, concordando, acrescento: também a literatura é política.

A preocupação com a formação para a cidadania – para usar o termo hoje adotado – é tão antiga quanto a propalada crise de valores, que dizem assolar a sociedade contemporânea¹⁹³. Cabe, portanto, perguntar: a quem pode ser atribuída a responsabilidade de *ensinar valores*? Protágoras indica um possível caminho, ao dizer a Sócrates que, assim como o aprendizado da língua materna, a transmissão de valores se dá pela convivência social: "não te dás conta de que todo o mundo é professor de virtude, na medida de suas forças; por isso imaginas que não há professores" (PLATÃO, p. 246 apud CARVALHO, 2002, p. 163).

O lugar central e a autoridade para normatizar comportamentos, que a escola ocupa em uma *nova cartografia de sentidos* (TIRAMONTI, 2007), concorrem com *redes e fluxos da vida cotidiana*, que se estendem para muito além das instituições sociais estruturadas. Na construção do desenvolvimento moral – que, como já nos mostraram Piaget e outros, é efetivo somente se baseado na autonomia e em princípios morais auto aceitos – a escola divide (disputa?) sua influência com

¹⁹² Assim falou Zaratustra – São Paulo, Companhia das Letras, 2018.

¹⁹³ Como questionam La Taille e Menin, já no título de seu *Crise de valores ou valores em crise?* (2009)

família, mídias, comunidade, associações religiosas, etc. Ciente disso, ainda é a escola que considero ao pensar a educação para valores, e o papel que a LIJ desempenha nesse processo.

Segundo: a ideologia, quase onipresente na LIJ, tem por base a, aparentemente inconciliável, dicotomia ética x estética no campo da arte.

Em *Ideologia e livros infantis*¹⁹⁴, título conciso e preciso do texto que já soma trinta anos, Peter Hollindale (1992 [1988]) aponta polêmicas antigas e atuais da instrumentalização ideológica da LIJ, ainda hoje não resolvidas. O artigo, referência quase obrigatória no tema, começa por reconhecer que, justamente pela simbiose entre literatura e educação que os livros para crianças carregam em si, autores de LIJ são mais expostos à influência de pressões e constrangimentos do que qualquer outra classe de artistas. No Brasil deve-se acrescentar, ainda, a enorme importância das compras públicas nos últimos vinte anos (PNBE¹⁹⁵, rebatizado como PNLD literário em 2018). Ainda que não esteja claro no momento se, e em que condições, o programa será mantido, sua influência não pode ser desconsiderada na formação da atual configuração do mercado editorial brasileiro de LIJ.

Para uma primeira aproximação, Hollindale compila afirmativas ordinariamente aceitas como verdadeiras por todos os que trabalham com LIJ. Seleciono algumas¹⁹⁶: (i) é bom que crianças leiam ficção; (ii) crianças de diferentes idades tendem a gostar de diferentes tipos de livros; (iii) crianças de diferentes grupos étnicos e sociais podem ter diferentes gostos e necessidades; (iv) um bom livro infantil não é necessariamente mais difícil ou menos divertido; (v) o fato de que as crianças o apreciem, não significa que seja um bom livro; (vi) um livro infantil mal escrito pode transmitir valores largamente aceitos em determinada sociedade; (vii) um livro pode significar diferentes coisas para diferentes crianças; (viii) é bom prestar atenção à opinião de crianças sobre

¹⁹⁴ Publicado originalmente como *Ideology and the Children's Book*, na revista *Signal Approaches to Children's Books* (Reino Unido, jan / 1988).

¹⁹⁵ PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola, em vigor de 1997 a 2014 / PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. A própria denominação adotada para o edital / 2018, prenuncia mudança de perspectiva do programa, com aquisições suspensas entre 2016 e 2018. A unificação de obras literárias e didáticas, ainda que em editais separados, mas agrupadas em um único programa, assim como as próprias características do edital, duramente criticadas por editoras participantes, não permite vislumbrar, no momento, o futuro de aquisição de obras literárias para as escolas públicas brasileiras.

¹⁹⁶ Alguns dos outros postulados elencados por Hollindale são: alguns livros infantis são melhores do que outros; crianças são indivíduos e têm gostos diferentes; alguns livros escritos para crianças são apreciados por adultos, outros por crianças; adultos e crianças gostam (e desgostam) de um mesmo livro por razões diferentes; um livro pode não ser indicado para crianças em razão dos valores que transmite.

um livro, mesmo que adultos não concordem com ela.

Em princípio, não há quem discorde dessas afirmações. No entanto, entre os profissionais que trabalham com LIJ, haveria, supostamente, um grupo que atribui maior importância à qualidade literária e julgamento do adulto (os assim chamados *book people*)¹⁹⁷; e outro, que prioriza a opinião da criança e o valor sociopolítico do livro (*child people*). Ao longo dos anos, o primeiro grupo passou a ser também identificado com os que abraçam valores tidos como *conservadores*, e o segundo, com aqueles *progressistas*. Na pretensa oposição *livro x criança*, é como se a preocupação com a qualidade literária de um livro infantil significasse automaticamente um manifesto contra a importância dos valores sociais que ele transmite; ou, inversamente, que a preocupação com a ética da obra, obrigatoriamente tornasse irrelevante sua qualidade literária. É uma oposição exagerada e artificial, que consolida a falsa ideia da impossibilidade de conciliar ética e estética em um mesmo livro infantil – todos somos um tanto *book people* e outro tanto *child people*, mas as "diferenças de ênfase [ao livro e à criança são] disfarçadas de diferenças de princípios" (HOLLINDALE, 1992, p.21), aprofundando as divergências.

Cabe aqui um parêntesis – talvez um tanto extenso – sobre o relato que faz Toni Morrison (1996) da(s) experiência(s)¹⁹⁸ de leituras que fez, ao longo da vida, de *As Aventuras de Huckleberry Finn* (Mark Twain, 1884). Morrison, como se sabe, é reconhecida autora norte-americana negra, ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura em 1993. É, também, bastante conhecida a acusação de racismo ao livro de Twain, cuja retirada de escolas vem sendo solicitada há décadas, conforme relação¹⁹⁹ elaborada pela ALA (Associação Americana de Bibliotecas).

A frase que abre o texto de Morrison é profundamente impactante: "medo e alarme é do que mais me lembro em meu primeiro encontro com *Huckleberry Finn* de Mark Twain. Alarme palpável." Ela não revela a idade que tinha, mas lembra que sua primeira leitura se deu sem orientação ou recomendação. A segunda, com cerca de doze ou treze anos, teve lugar na escola e provocou uma *raiva abafada*, como se apreciar o livro tornasse a menina Toni cúmplice de algo vergonhoso. Tendo nascido em 1931, era, portanto, a década de 1940, muito antes que o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos ganhasse força, o que só viria a acontecer anos mais tarde.

¹⁹⁷ *Book people* e *child people* podem ser traduzidos, respectivamente, como *gente* ou *povo* ou *tribo* ou *pessoas* do livro e da criança. Adoto aqui os termos em inglês utilizados no artigo de Hollindale.

¹⁹⁸ O texto de Morrison foi incluído como introdução na edição da obra de Mark Twain pela *Oxford University Press* em 1996 e publicado no jornal *The Guardian* em abril de 1997.

¹⁹⁹ Disponível em <http://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/top10>, acesso em 10.nov.2018.

Apesar do incômodo, a leitura trouxe grande satisfação, tanto por dar voz a uma criança – Huck – quanto pela estrutura e fluidez da narrativa. Em especial, diz Morrison, agradaram-lhe a linguagem *libertadora*, distante do paternalismo dos livros infantis, e a presença no enredo de personagens femininas fortes e interessantes.

A terceira leitura, nos anos 1950, tendo Morrison seus vinte e poucos anos, deu-se *pelos lentes de dois críticos literários*²⁰⁰. Mediada pela visão de especialistas, apontou aspectos até então não percebidos, tirou o peso do que a deixava desconfortável e superou – naquela ocasião – a importância da própria obra de Twain.

Nos anos 1980, já escritora reconhecida, Toni Morrison voltou a *Huckleberry Finn*, motivada pelas demandas de retirada do livro de bibliotecas e listas de leitura de escolas públicas nos Estados Unidos. Suas palavras, que cito em tradução livre, agregam à reflexão, bem como ao diálogo com o próprio texto, a subjetividade da leitura literária, que permite ver além da superfície das palavras, e a importância da mediação adequada.

Essas ações [de banimento do livro] foram ocasionadas pelo que me pareceu uma visão estreita da dificuldade de lidar com a palavra *nigger*²⁰¹, que poderia ofender estudantes negros e causar um efeito corrosivo nos brancos. Pareceu-me um tipo de censura purista, mas elementar, cujo propósito era mais apaziguar adultos do que educar crianças. Amputar o problema, dar uma solução *band-aid*. Uma discussão séria e abrangente do termo por um professor inteligente teria beneficiado minha turma de oitavo ano e nos poupado (poucos negros, muitos brancos, principalmente imigrantes de segunda geração) muita aflição.

Embora as acusações de racismo à obra tenham (até hoje) se concentrado no uso do profundamente ofensivo termo *nigger*, a inquietude da menina Toni não foi provocada por sua presença, repetidas vezes, no livro. Essa nova leitura, a dos anos 1980, buscava a razão de sua perturbação na primeira leitura da obra, décadas antes. Após uma longa e emocionada descrição do poder narrativo da obra de Twain, das diversas camadas do texto, que vão se abrindo aos poucos ao leitor, dos silêncios e vazios, do uso do rio Mississippi como metáfora, da importância do personagem do negro Jim (*sem Jim não há mais livro, nem história a contar*), da representação

²⁰⁰ Leslie Fiedler e Lionel Trilling.

²⁰¹ Sem paralelo com a mesma carga de insulto em português, o termo *nigger* foi simbolicamente proibido pelo Conselho da Cidade de Nova York em 2007, ainda que não haja previsão de pena legal. Na linguagem cotidiana usa-se hoje, quando necessária a referência ao termo, *n-word* (palavra com n), sendo a forma adequada e socialmente aceita, afro americano.

afetiva que o autor faz do escravo²⁰² fugitivo, em manifesta oposição à de outros livros da época, do papel de pai substituto que (o negro) Jim representa para o menino (branco) Huck, Morrison finalmente consegue identificar a fonte de sua inquietação inicial.

Nada a ver com a palavra proibida, mas, sim, com a condição de criança proscrita de Huckleberry Finn, com a tristeza que perpassa sua relação com Jim, com o caráter da relação que a sociedade profundamente racista da época obriga o menino a manter com seu companheiro. Mas o maior desassossego, o que mais perturbou a Toni criança de anos antes, vem na pergunta implícita formulada na última página do livro – sem Jim, será Huck capaz de enfrentar os desafios da vida adulta? O autor deixa a resposta em aberto.

A opinião de Toni Morrison, após leitura e releituras é firme: a obra de Mark Twain, há mais de século, definida, redefinida, examinada, combatida e promovida, não pode ser simplesmente colocada de lado – "é um clássico, o que significa dizer que se ergue, se manifesta e permanece". Impossível, aqui, não lembrar de Calvino, que, entre as razões para ler (e reler sempre) os clássicos, diz:

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. (2002, p.8)

Não são poucos os exemplos de leituras que, ao desconsiderar as camadas imaginárias tecidas entre texto, personagem e leitor, levaram à condenação de obras clássicas da LIJ, como as do elefante *Babar* (Jean de Brunhoff, 1ª publicação na França em 1931) e as do intrépido repórter *Tin Tin* (Hergé, 1ª publicação na Bélgica em 1929), ambas acusadas de colonialismo.

Notícias contra e a favor da proibição de *Babar* e *Tin Tin* são facilmente localizadas na internet. Como é usual nesses debates, não há unanimidade. Se, por um lado, o educador norte-americano Herbert Kohl (1995) defende a remoção de *Babar*, que entende como um livro *colonialista, com racismo e sexismo implícitos*, o professor da Universidade Paris XIII, Jean Perrot (2003), classifica a análise de Kohl de *desvio sociológico*, que desconsidera o contexto histórico

²⁰² Mantenho a grafia original *escravo* (*slave*) do livro de Twain (1884) e do artigo de Morrison (1996), ao invés do hoje adotado *escravizado* (*enslaved*).

da produção, que se manifesta também na análise que faz Kohl de *As aventuras de Pinóquio* (Carlo Collodi, 1883). Se em 2012, a justiça belga rejeitou²⁰⁵ o pedido de proibição (processo judicial iniciado em 2007) de *Tin Tin no Congo* (1930) por racismo e xenofobia, em 2015 a Biblioteca Pública de Winnipeg²⁰⁶ (Canadá) decidiu, primeiro retirar de circulação, e depois transferir para a seção de livros adultos, *Tin Tin na América* (1945).

Dialogando diretamente com a centralidade da mediação – que Morrison recorda em seu contato com *Huckleberry Finn* na escola – Ceccantini (2012) relata sua leitura de Monteiro Lobato quando criança, e as diferentes experiências de adultos e crianças com os livros da turma do *Sítio do PicaPau Amarelo*, que observou ao longo dos anos em escolas públicas. Revela que os aspectos mais criticados na obra de Lobato – a começar pelo racismo – não são captados pela maioria das crianças; por outro lado, determinadas partes, percebidas como chatas e pedagógicas demais para os dias de hoje, não são bem aceitas.

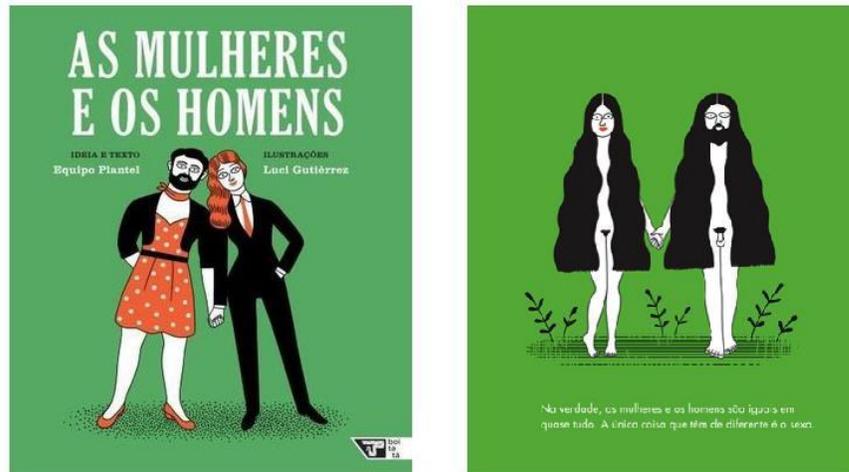
Nesse ponto, retorna um dos postulados elencados por Hollindale (1992) – *é bom prestar atenção à opinião da criança, ainda que não seja a mesma do adulto*. E aqui, fecho o parêntesis, retomando – ainda que nunca tenha me afastado dele – o tema da ideologia na LIJ.

Uma vez que é impossível garantir – ou sequer imaginar – uma LIJ livre de ideologia, vejamos as três formas pelas quais esta costuma se manifestar.

(i) Ideologia explícita – a mais comum e fácil de detectar, pode ser encontrada comumente em livros sem qualquer qualidade estética, como, por exemplo, o já analisado *A ovelha rosa da Dona Rosa*. Como exemplo virtuoso de livros ideológicos – que se assumem informativos, com bom texto, ilustrações e projeto editorial, que combinam adequadamente ética e estética – pode ser citada a *Coleção Livros para o Amanhã* (selo Boitatá, Editora Boitempo), que na questão de gênero, tem *As mulheres e os homens* (Equipo Plantel e Luci Gutiérrez, Boitatá, 2016).

²⁰⁵ Disponível em <https://www.independent.co.uk/news/world/africa/herges-racist-adventures-of-tintin-not-so-court-decides-6894770.html>, acesso em 10.nov.2018.

²⁰⁶ Disponível em <https://www.ctvnews.ca/canada/why-winnipeg-libraries-moved-a-tintin-title-to-the-adult-section-1.2428498>, acesso em 10.nov.2018.



(ii) Ideologia passiva – baseada em normatizações sociais. Dar-se conta de que assumimos posições sem sequer perceber significa aceitar que o escritor, seja de livros infantis ou adultos, não pode simplesmente esconder ou travestir seus valores. Importante, ainda, é atentar para o fato de que a ideologia passiva, difícil de ser identificada, pode estar presente também em livros tidos como engajados. A história da menina transgênera Coy, de *Histórias de ninar para garotas rebeldes*, serve como exemplo.

(iii) Ideologia do campo – influências exercidas sobre o autor pelo próprio universo que habita. Além da autocensura – muito mais difícil de detectar – de autores e editores, especialmente em livros que poderão vir a participar de editais públicos, podem ser citados os já discutidos casos de *Peppa*, de Silvana Rando e *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant.

Ainda que seja comum tomar a ideologia na LIJ como orientação política, trata-se, na verdade, de crenças e princípios, provenientes de diferentes direções. Em matéria com o autoexplicativo título *Cebolinha não usa losa nem blinca de boneca*, publicada pelo jornal Folha de São Paulo em dezembro de 2018, Maurício de Sousa declara que "seus quadrinhos não levantarão bandeiras de gênero antes que elas sejam socialmente aceitas". Ainda que a decisão de não mudar o comportamento dos personagens da Turma da Mônica *com novas bandeiras, novas tendências, novas ideologias*, evidentemente leve em conta razões de mercado, Sousa afirma não ser esta apenas comercial, mas também "filosófica. É um conservadorismo vivo e atento, pronto para entrar em transformações assim que a sociedade aceitá-las [as mudanças]". Como exemplo das (poucas) mudanças já adotadas em seus quadrinhos em consequência de novos

comportamentos sociais, que entende como já incorporadas, cita duas: Chico Bento não solta mais balão, e Cebolinha não picha mais o muro para provocar a Mônica. “Se é uma bandeira que estão levantando agora, nós não devemos levantar junto. Se é uma bandeira que já foi empunhada pela sociedade, daí nós temos de estar lá”, conclui. É, certamente, uma posição bastante cômoda, que não oferece riscos a uma marca conhecidíssima e extremamente bem-sucedida.

O último ponto a considerar na avaliação do PC na LIJ é a distância que separa o corriqueiro *politicamente correto* do quase desconhecido *politicamente comprometido*. Enquanto o primeiro é um termo em disputa, tratado como bandeira ideológica, o segundo é um conceito praticamente ignorado no Brasil, e pode ser – de forma insuficiente – sintetizado, como: textos que, sem descuidar de aspectos estéticos da experiência literária, buscam espelhar questões prementes da realidade social em que estão inscritos. Em outras palavras, aqueles capazes de conjugar ética e estética. A diferença entre ambos os PC – o *correto* e o *comprometido* – é a que procurei demonstrar ao cotejar²⁰³ a forma de abordar o tema da diversidade em *A ovelha rosa da Dona Rosa* e em *Azul e Vermelho*, ali classificados como *politicamente correto prescritivo* e *politicamente correto literário*.

Trata-se, na realidade, de atribuir um nome ao que tenho procurado avaliar através das diversas obras analisadas: a necessidade – e possibilidade – de conjugar ético e estético, que dois autores me ajudam a sintetizar:

O desejo de colaborar com mudanças ideológicas provavelmente requer equilíbrio e sutileza literária notáveis (COLOMER, 1994, p.21).

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores (...) [mas, sim, que] ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas, que, se violadas em nome de um valor exterior (...), pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética (PERROTTI, 1986, p.22).

Se temas políticos, sociais, culturais e históricos passaram a integrar as agendas da literatura infantil já nos anos 1970, o mesmo não se deu com a reivindicação para que fossem combinados à qualidade literária – alguns exemplos notáveis são, infelizmente, minoria. É precisamente nessa intersecção que se situa a literatura *politicamente comprometida*. Através de livros assim, que

²⁰³ Ver página 98.

buscam profundidade e indeterminação na narrativa e no tratamento de temas sociais contemporâneos, o adulto compromete-se com a criança e, ao mesmo tempo, busca comprometer a criança com o mundo. São textos, como no título da obra de Perrotti (1986), *sedutores*.

Não é o que fazem livros que adotam um tom doutrinário para tentar incutir determinada ideologia, que têm, como uma de suas estratégias de produção e divulgação, precisamente se apresentar como *livros engajados*. Exatamente o que faz *Histórias de ninar para garotas rebeldes*²⁰⁴, para citar o exemplo aqui analisado em mais detalhes.

Beauvais (2015) chama atenção para uma particularidade de livros *politicamente comprometidos* europeus e norte-americanos, identificada²⁰⁵ também no mercado editorial brasileiro – o fato de serem, quase sempre, publicados por pequenas editoras independentes, que não fazem parte de grandes conglomerados econômicos. Ainda assim, trata-se de um nicho de mercado já bem estabelecido e claramente identificado – a partir de autores e editoras – por aqueles que valorizam esse tipo de literatura. O adulto que escolhe livros *politicamente comprometidos* para ler com uma criança, adota uma atitude política, transformando "entretenimento em recriação do mundo" (p.151).

É preciso, ainda uma vez, trazer para a discussão o professor, o terceiro vértice do triângulo que se estabelece entre texto, leitor e mediador. Uma vez que o foco dessa pesquisa é a leitura na escola e que, como já vimos, a formação leitora do professor é ponto central em sua atuação como mediador de leitura, trago, muito brevemente, algumas considerações sobre o estado atual dos currículos das faculdades de Pedagogia no Brasil.

A partir de informações disponíveis nos sites das universidades na internet em dezembro de 2018, foi possível elencar as disciplinas de leitura e literatura infantil presentes nas grades curriculares das dez instituições com os cursos de Pedagogia mais bem avaliados em 2018 pelo Ranking Universitário Folha (RUF): USP, UFMG, UFRJ, PUCSP, UFRGS, UNESP, UNICAMP,

²⁰⁴ Reportagem da revista *Wired* (2018) sobre o futuro do livro relata o percurso das autoras até chegarem ao sucesso de *Garotas Rebeldes*. Sua empresa, Timbuktu Labs, teve início em 2011 como desenvolvedora de aplicativos para crianças, que, apesar de algumas críticas positivas, nunca alcançou viabilidade comercial. Depois de alguns anos Favilli e Cavallo decidiram pelo redesenho do negócio em torno do contrário de um aplicativo, justamente um livro físico, que provou-se extremamente bem sucedido, dando origem à franquia de produtos *Garotas Rebeldes*. Disponível em <https://www.wired.com/story/future-book-is-here-but-not-what-we-expected/?fbclid=IwAR1H4cOhO MxLYU576zaJfXdralfB91BWWWTQI9JoI2AwGDzAdqCFIRwgiuc>, acesso em 10.nov.2018.

²⁰⁵ Ver página 59.

UFPE, UNB e UERJ.

Não se trata de um levantamento rigoroso, mas, tão somente, de consulta a dados curriculares disponibilizados pelas universidades, sem acesso a ementas das disciplinas. As palavras-chave utilizadas na busca foram: *literatura, leitura, livro, texto, arte, linguagens, infantil, infância*; não sendo incluídas no levantamento disciplinas de alfabetização e letramento.

USP	<ul style="list-style-type: none"> • Texto e Imagem: Literatura para Crianças na Escola 	UNICAMP	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Produção de Textos • Literatura e Educação
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> • Arte no Ensino Fundamental • Arte na Educação Infantil 	UFPE	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Literária na Escola e na Biblioteca
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> • Arte – Educação • Literatura Infantil 	UNB	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos da Arte na Educação • Leitura e Produção de Textos • Literatura e Educação • Arte, Pedagogia e Cultura
PUC-SP	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes Linguagens para a Infância 	UERJ	<ul style="list-style-type: none"> • O Lúdico e a Educação Infantil
UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Artes Visuais 	UERJ	-----

Sete dos cursos de Pedagogia mais bem classificadas pelo RUF 2018, oferecem disciplinas cujos nomes incluem as palavras *literatura, leitura e texto*. Ainda que várias de todas as localizadas sejam disciplinas optativas ou eletivas, não deixa de ser um indicativo da presença de LIJ nos currículos dos principais cursos de Pedagogia do país.

O artigo *O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária*, de Saldanha e Amarilha (2018) traz, a partir do mapeamento do ensino de literatura nos cursos de 27²⁰⁶ universidades federais, informações sobre a presença, nos cursos de Pedagogia brasileiros, de disciplinas voltadas à leitura literária, concluindo que a presença de LIJ, "na formação dos pedagogos é ainda incipiente e vulnerável aos meandros da estrutura curricular" (p.151). As autoras apontam, ainda, a persistência da precariedade da cultura literária dos ingressantes nos cursos de Pedagogia, na mesma direção das lacunas na formação escolar identificadas por Dias (2016).

A amostra das 27 universidades federais é ainda muito restrita – de acordo com o RUF/2018 existem no Brasil 1.032 cursos de Pedagogia, boa parte dos quais, de instituições privadas, que,

²⁰⁶ Representando os Estados da Federação.

salvo raras exceções²⁰⁷, enfrentam problemas muito mais graves do que as públicas, como atestam também Gatti et al (2019). Apenas para comparação, Saldanha e Amarilha indicam ser 3.534 o número total de ingressantes/ano nas 27 faculdades de Pedagogia analisadas; já o levantamento²⁰⁸ do portal G1, informa que, entre 2001 e 2015, 861.420 formandos concluíram o curso em todo o Brasil, o que daria, *grosso modo*, 57.000 por ano. Ou seja, o universo analisado no artigo representa cerca de 6% do total.

Há, ainda, outro aspecto a ser considerado em conjunto com as deficiências de formação docente – o tempo escolar. Sendo o currículo um espaço de disputas políticas, uma construção social – em que "certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. (...) [Assim] a pergunta importante não é 'quais conhecimentos são válidos?', mas sim 'quais conhecimentos são considerados válidos?'" (SILVA, 2005, p.148) – não se pode ignorar que a disponibilidade de tempo é crítica para dar conta de todas as exigências da escola.

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p.111).

Epílogo

Concluo meu mapa, traçado a partir de conhecimentos e desconhecimentos, de escolhas, "de estranhezas e de alteridades, dos diferentes sentidos atribuídos a um mesmo fato (de um mesmo texto), [que] revela-nos alguns dos limites das nossas interpretações do mundo" (NÓVOA, 2009, p.24), com a tranquilidade de ter buscado sempre uma atitude (auto)crítica na pesquisa, um permanente diálogo com textos, autores e ideias, questionando certezas, muitas das quais foram, pouco a pouco, ruindo.

Se precisei, em determinados momentos, afastar-me para tratar de temas como educação

²⁰⁷ Como, por exemplo, PUC-SP, Mackenzie, Vera Cruz e Singularidades.

²⁰⁸ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dez-carreiras-tem-quase-metade-de-todos-os-formados-no-brasil-desde-2001-g1-tera-serie-de-reportagens.ghtml>, acesso em 10.nov.2018.

para valores, formação moral e uso ideológico da linguagem, foi porque, muito cedo, ficou claro não ser possível traçar fronteiras para conter meu objeto de pesquisa. Busquei costurar diferentes aspectos e pontos de vista, sem me manter apenas em caminhos já trilhados, que seriam, é preciso reconhecer, mais cômodos, já que "quanto mais difíceis e complexas se tornam as perguntas, tanto mais cresce a avidez por respostas simples" (OZ, 2017, p.14).

Sem a pretensão de encerrar a discussão empreendida ao longo desse texto – resultado de mais de três anos de pesquisa – noto que, ao longo desse período, o tema do PC na LIJ passou, ainda que maneira tímida, a surgir em mesas redondas, eventos e artigos da área. Tomo como exemplo o debate, organizado pela Editora Moderna (2018) como parte do ciclo *A literatura no século XXI*, com a presença dos escritores Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo e Ilan Brenman, e da professora Lourdes Atié, que tratou da existência (ou não) de temas impróprios na LIJ, do *politicamente correto*, e da relação família / escola. Ainda que a discussão tenha se dado em uma conversa ao vivo, sem necessidade ou oportunidade de longas formalizações, um aspecto em particular, por ser recorrente em eventos como este, chamou minha atenção. Trata-se da equiparação, direta e reta, do PC à censura. Não há dúvida de que esta seja uma (importante) faceta do PC. Mas há outra, não mencionada, ou sequer lembrada: as justas demandas que deram origem a práticas, por vezes depois desvirtuadas; o cuidado, às vezes exagerado, mas, muitas vezes, necessário.

Quase sempre ausente de discussões sobre o *politicamente correto*, sejam os participantes a favor ou contra deste fenômeno tão contemporâneo, é a dualidade, concretizada na ilustração abaixo, que dá conta das diferentes possibilidades de tratar temas difíceis e polêmicos na LIJ e, implica, ainda que não citada diretamente, a mediação.



Reproduzido da revista *Bookbird*, publicada pelo IBBY (*International Board on Books for Young People*), 2009

Como escreveu o poeta israelense Yehuda Amichai (apud OZ, 2017, p.47):

Do lugar no qual temos razão
 jamais nascerão
 flores na primavera
 o lugar no qual temos razão
 é duro e pisoteado
 como um quintal.

Este talvez seja o principal aprendizado que trago deste percurso: a clareza da impossibilidade de ser simplesmente contra ou a favor do *politicamente correto*. Na LIJ, combater livros racistas, sexistas, misóginos, homofóbicos, e outros da mesma estirpe, não é ser PC, é defender direitos humanos. Da mesma forma, não aceitar a censura gratuita é defender a liberdade de expressão, em sua dimensão de tolerância e reconhecimento da existência do *outro*, jamais de ofensa ou insulto.

Ao final deste percurso, penso ser importante propor algumas questões adicionais, sobretudo considerando as numerosas demandas de revisão de obras, inclusive (ou especialmente) aquelas que já se tornaram clássicos da LIJ. Se o leitor criança cresceu, e o mundo mudou, os valores sociais não mais são os mesmos – realidade inquestionável – de que forma podemos pensar a permanência da obra literária? E, para além dela, da memória? A literatura, sujeita sem dúvida à temporalidade, deve ser regida tão somente pela imediatez do presente? Ou seja, devemos oferecer à criança somente leituras contemporâneas, de acordo com os valores hoje aceitos (por quem?) ou correr o risco de lhe apresentar também leituras passadas, carregadas de marcas de seu tempo? O que fazer, como lidar com as memórias, sejam elas afetivas, culturais, históricas? E com os esquecimentos, produzidos (artificialmente?) pela, cada vez mais veloz, produção digital e circulação planetária de informações e obras? Questões, por ora sem respostas, mas que não podemos – não devemos – colocar de lado, eximir-nos de pensar.

Além destas, e das perguntas inicialmente formuladas, para além da importância de conjugar ética e estética na produção de uma LIJ politicamente comprometida, fica o reconhecimento da enorme influência do mercado editorial, da preponderância da cultura de massas na sociedade contemporânea, e da relevância de uma mediação adequada.

Temas, quem sabe, de investigações futuras.

REFERÊNCIAS

A GIROUX, Henry; POLLOCK, Grace. Is Disney good for your kids? : How the corporate media shape youth identity in the digital age. In: STEINBERG, Shirley R. (Ed.). **Kinderculture: the corporate construction of childhood**. Philadelphia: Westview Press, 2011. p. 73-92.

A LITERATURA NO SÉCULO XXI #2. Salvador: Editora Moderna, 2018. (165 min.), son., color. Participação: Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo, Ilan Brenman, Lourdes Atié. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UvuMWgpsNPg>>. Acesso em: 25 out. 2018.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Tradução de Wolfgang Leo Maar.

ALLAN, Keith; BURRIDGE, Kate. **Forbidden words: taboo and the censorship of language**. Edinburgh: Cambridge University Press, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARAÚJO, Hanna T. G. P. **Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças**. 2016. 305 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Artes, Artes Visuais, Unicamp, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321716?mode=full>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. A crise na cultura: sua importância social e política. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 147-166.

_____. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 131-146.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora, 1978.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2015.

_____. Escritores e Escreventes. In: _____. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 31-40.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUVAIS, Clémentine. **The mighty child: Time and power in children's literature**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2015.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Vozes da Escrita: tempos de crianças e menestréis. **Estilos da Clínica**, São Paulo, n. 25, p.36-51, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46030/49655>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BÉRTOLO, Constantino. **O Banquete dos Notáveis**. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOOKBIRD: a journal of international children's literature. Baltimore: John Hopkins University Press on behalf of the International Board On Books for Young People, v. 47, n. 3, jul. 2009.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. **Itinerários**, Araraquara, v. 1, n. 10, p.11-27, jul. 1996. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2577/2207>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Poesia Resistência. In: _____. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 139-192.

BOTTIGHEIMER, Ruth B. An Important System of Its Own: Defining Children's Literature. **The Princeton University Library Chronicle The Princeton University Library Chronicle**, Princeton, v. 59, n. 2, p.191-210, jan./mar. 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.25290/prinunivlibrchro.59.2.0191#metadata_info_tab_contents>. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Fairy tales, folk narrative research and history. **Social History**, London, v. 14, n. 3, p.343-357, out. 1989. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03071028908567747>. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03071028908567747?journalCode=rshi20>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. Alta costura e alta cultura. In: _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 205-216.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. **Criterios**, Havana, v. 25-28, p.20-42, 2006. Disponível em: <<http://www.criterios.es/pdf/bourdieuCampo.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____; CHARTIER, Roger. Habitus e campo. In: BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 57-68.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. **Caderno do PNLL**: Edição atualizada e revisada em 2014. 2014. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/cadernoPNLL_2014ab.pdf/df8f8f20-d613-49aa-94f5-edebf1a7a660>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: Censo Demográfico - Famílias e Domicílios. Brasília: Ibge, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/97/cd_2010_familias_domicilios_amostra.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA.

Caderno de educação em direitos humanos: Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download

&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.557-572, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a11.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, p.197-211, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a11v2276.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRECHT, Bertolt. As Cinco dificuldades para escrever a verdade. **Diário de Lisboa**. Lisboa, 25 abr. 1982. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/noticia/as-cinco-dificuldades-para-escrever-a-verdade-por-bertolt-brecht>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BURCAR, Lilijana. Traversing and contesting the textuality of gender in mainstream children's fiction. **Acta Neophilologica**, Ljubljana, v. 1-2, n. 36, p.153-162, 2003.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CAMINO, Cleonice; PAZ, Márcia; LUNA, Verônica. Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006. In: LATAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano; COLABORADORES, e. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 130-151.

CAÑAMARES, Cristina. Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: un nuevo sexismo?. In: YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa; CERRILLO, Pedro C. (Org.). **Valores y lectura**: estudios multidisciplinares. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-la Mancha, 2004. p. 147-172.

CANCLINI, Nestor García et al. **Hacia una antropología de los lectores**. Cidade do México:Ediciones Culturales Paidós, 2015. Disponível em: <https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/469/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos: Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

_____. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, p.81-90, 1999. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3560/3007>>. Acesso em: 30 maio 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho e o que ela encontrou lá**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**. 2015. 115 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Livre Docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pró-posições**, Campinas, v. 39, n. 13, p.157-168, set./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2166/39-artigos-carvalhojs.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CECCANTINI, João Luis (entrevista). O julgamento de Lobato. **Educação: (Editora Segmento)**, São Paulo, p.1-7, 5 nov. 2012. Por Leonardo Fuhrmann. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-julgamento-de-lobato/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CERRILLO, Pedro C.; SOTOMAYOR, Maria Victoria. **Censuras y LIJ en el siglo XXI**. Cuenca, Espanha: Ediciones de La Universidad de Castilla-la Mancha, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papius, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHUKOVSKY, Kornei. **From two to five**. Los Angeles: University of California Press, 1971.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria - análise - didática**. São Paulo: Ática, 1991.

COLASANTI, Marina. **Cada vez que escribo para niños intento ser lo más honesta posible: Marina Colasanti (entrevista)**. 2015. MaguaRED - Cultura y primera infancia en la red. Por Juan Carlos Millán Guzmán. Disponível em: <<https://maguared.gov.co/marina-colasanti/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Como se fosse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2002.

_____. A favor de las niñas: El sexismo en la literatura infantil. **Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil**, Barcelona, Espanha, v. 57, n. 1, p.7-24, jan. 1994. Disponível em:

<https://www.europeana.eu/portal/en/record/2022702/oai_prensahistorica_mcu_es_1008296.html>. Acesso em: 5 nov. 2018.

_____; OLID, Isabel. Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. **Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura**, Barcelona, Espanha, n. 51, p.55-67, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/Princesitas.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

CRAVEN, Allison. Feminism. In: GREENHILL, Pauline et al (Ed.). **The Routledge companion to media and fairy-tale cultures**. New York, London: Routledge, 2018. p. 65-73.

DAVIS, Angela Y. Speech delivered at the Embassy Auditorium. **American Public Media: American Radio Works**, St. Paul, Minnesota, 9 jun. 1972. Disponível em: <<http://americanradioworks.publicradio.org/features/blackspeech/adavis.html>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. In: VIII Congresso Da Associação Brasileira De Literatura Comparada, 2002, Belo Horizonte. **Anais..** Belo Horizonte: p. 33-77. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9705>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

DEMAUSE, Lloyd (Ed.). **The history of childhood**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2006. Publicação original: 1974.

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Cerrados**, Brasília, v. 25, n. 42, p.211-228, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228/15647>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DOSSIÊ POLITICAMENTE CORRETO. São Paulo: Revista USP, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/10545/1304>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DUGGAN, Anne E. Gender. In: GREENHILL, Pauline et al (Ed.). **The Routledge companion to media and fairy-tale cultures**. New York: Routledge, 2018. p. 113-121.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Lisboa: Temas e Debates, 2003.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese em ciências humanas. Barcarena: Editorial Presença, 2007.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FEERTCHAK, Alexis. Dominique Lecourt : «Le politiquement correct favorise le retour de toutes les violences». **Le Figaro**. Paris. 21 out. 2016. Disponível em: <<http://www.lefigaro.fr/vox/politique/2016/10/21/31001-20161021ARTFIG00271-dominique-lecourt-le-polit>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FIORATTI, Gustavo. Cebolinha nao usa losa nem blinca de boneca: Em meio a novos projetos, Mauricio de Sousa diz que seus quadrinhos não levantarão bandeiras de gênero antes que elas sejam socialmente aceitas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 24 dez. 2018. Ilustrada. Disponível em: <<https://acervo.folha.com.br/digital/leitor.do?numero=48574&anchor=6108696&pd=a8058616ecb7f1c5a7034b68df31e78>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Língua, discurso e política. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.148-165, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v11n1/v11n1a12.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FLOOD, Alison. Pigs won't fly in textbooks: OUP tells authors not to mention pork. **The Guardian**. Londres, Inglaterra, 14 jan. 2015. Books. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/books/2015/jan/14/pigs-textbooks-oup-authors-pork-guidelines>> Acesso em: 7 jul. 2018.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. In: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 7-32. Vol. - Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos (1937-1939).

GAITÁN, Lourdes. Socialización e Infancia en la Teoría Sociológica. In: Congreso Español De Sociología, 2013, Madrid. **GT 17 Sociología de la Edad y Ciclo Vital**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2013. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://fes-sociologia.com/socializacin-e-infancia-en-la-teora-sociolgica/congress-papers/1613/>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

GARNER, James Finn. **Politically correct bedtime stories: modern tales for our life and times**. New York: Macmillan, 1994.

GARRALÓN, Ana. "Lectocrime", ou como a como a mediação pode matar o gosto pela leitura. **Revista Emília**, São Paulo, p.1-4, 17 ago. 2018. Disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/lectocrime-ou-como-a-mediacao-pode-matar-o-gosto-pelaleitura/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. **Leer no sirve para nada**. 2014. Blog Anatarambana. Disponível em: <<http://anatarambana.blogspot.com/2014/07/leer-no-sirve-para-nada.html?m=1>>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **Llega la literatura que nos salva de todo**. 2017. Blog Anatarambana. Disponível em: <<http://anatarambana.blogspot.com/2017/08/superlij-llega-la-literatura-infantil.html?m=>>>. Acesso em: 10 set. 2018.

GATTI, Bernadete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. São Paulo: Edições Unesco, 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/>. Acesso em: 9 maio 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 25-48.

GOERGEN, Pedro. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

_____. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, p.737-762, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Educação, ética e mercado. In: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Filosofia, educação, formação: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP**. São Paulo: Feusp, 2017. p. 57-76. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/157>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

HAASE, Donald. **Fairy Tales and Feminism: New Approaches**. Detroit: Wayne State University Press, 2004.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade E Sociedade, 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: IEL - Unicamp, 2012. p. 1 - 13. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/harkot_de_la_taille_elizabeth.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos fraturados: Cultura e Sociedade no Século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOLLINDALE, Peter. Ideology and the Children's Book. In: HUNT, Peter (Ed.). **Literature for children: Contemporary criticism**. London: Routledge, 1992. p. 18-40.

HOOKS, bell. Censorship from Left and Right. In: HOOKS, Bell. **Outlaw Culture: Resisting representations**. New York, London: Routledge, 2008. p. 73-84.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. Empoderamento: definições e aplicações. In: Encontro anual da ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. **GT18 - Poder político e controles democráticos**. São Paulo: ANPOCS, 2006. p. 1 - 30. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt18-22/3405-rhorochovski-emponderamento/file>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HUGHES, Geoffrey. **Political correctness: a history of semantics and culture.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

_____. General Introduction / Introduction to Volume I. In: HUNT, Peter (Ed.). **Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies.** London: Routledge, 2006. p. 1-14. Volume I - Definitions and Distinctions.

_____. Introduction. In: HUNT, Peter (Ed.). **Literature for children: Contemporary criticism.** London, New York: Routledge, 1992. p. 1-18.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura.** São Paulo: Editora 34, 1996.

JARDIM, Ricardo França. A semântica pós-moderna politicamente correcta ou Como é belo o socialismo em Portugal. **Público.** Porto, Portugal. 20 dez. 1999. Disponível em: <<http://www.publico.pt/noticias/jornal//a-semantica-posmoderna-politicamente-correcta-ou-como-e-belo->>. Acesso em: 8 jun. 2018.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas.** Porto, p.185-216, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-arquivo.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

JORDAN, Barbara Charline. **1992 Democratic National Convention Keynote Address.** 1992. Disponível em: <<https://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarajordan1992dnc.html>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Unesp, 2002.

_____. A leitura como retorno a si: o interesse pedagógico das literaturas subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2012. p. 53-65.

KOHL, Herbert. **Should we burn Babar?** New York: The New Press, 1995.

KOHLBERG, Lawrence. Teoria del desarrollo moral. In: KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral.** Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. p. 43-183.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. et al. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: história & histórias.** São Paulo: Ática, 2007.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de et al (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 135-176.

_____. **Construção da Consciência Moral**. 2010. UNIVESP - UNESP. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.89-119, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. (entrevista). Telma Vinha e Yves de La Taille discutem Educação moral nos dias de hoje. **Nova Escola**, São Paulo, p.1-5, 2013. Por: Maggi Krause. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1930/telma-vinha-e-yves-de-la-taille-discutem-educacao-moral-nos->>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** São Paulo: Artmed, 2009.

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1[34], p.127- 144, 2014. Disponível em: <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/615/pdf_2>. Acesso em: 12 mar. 2017.

LESSING, Doris. Censorship. In: LESSING, Doris. **Time Bites: Views and Reviews**. New York: Harper Collins, 2004. p. 72-78.

LEWIS, C S. On three ways of writing for children. In: _____. **Of other worlds: Essays and stories**. Orlando: Hartcourt, 1994. p. 22-34.

LLOSA, Mario Vargas. **Discurso prêmio Nobel**. 2010. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25172-mario-vargas-llosa-banquet-speech-2010-2/>. Acesso em: 10 out. 2018.

LOMBARDI, Jose Claudinei. Ética, educação e os PCN: algumas reflexões histórico-filosóficas. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). **Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-57.

LOPES, Pedro Marques. Em que país vivem os combatentes contra o politicamente correto? **Diário de Notícias**. Lisboa, Portugal. 15 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.dn.pt/opiniao/opiniaodn/pedro-marques-lobes/interior/em-que-pais-vivem-os-combatentes-co>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

LOURY, Glenn C.. Self-Censorship in Public Discourse: A Theory of “Political Correctness” and Related Phenomena. **Rationality And Society**, Newbury Park, California, v. 6, n. 4, p.428-461, 1 out. 1994. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1043463194006004002>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LUISELLI, Valeria. O nascimento da Fridolatria. **Quatro Cinco Um**, São Paulo. set. 2018. Disponível em: <<https://arevistadoslivros.com.br/conteudos/visualizar/O-nascimento-da-Fridolatria>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MACDONALD, Ruth. The Tale Retold: Feminist Fairy Tales. **Children's Literature Association Quarterly**, Baltimore, v. 7, n. 2, p.18-20, 1982.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Da resistência à transição: a literatura na encruzilhada. In: SCHWARTZ, Jorge; SOSNOWSKI, Saul (Org.). **Brasil: o trânsito da memória**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 75-89.

_____. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____; ROCHA, Ruth. **Contando Histórias, Formando Leitores**. Campinas: Papirus 7 Mares, 2011.

MACHENS, Maria Lúcia. **Ruptura e subversão na literatura para crianças**. São Paulo: Global, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 37-102.

_____. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.91-100, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006>. Acesso em: 10 nov. 2018.

METCALF, Eva-Maria. The changing status of children and children's literature. In: HUNT, Peter (Ed.). **Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies**. London, New York: Routledge, 2006. p. 211-219.

MEYROWITZ, Joshua. **No sense of place**: The impact of electronic media on social behavior. New York, Oxford: Oxford University Press, 1985.

MONTES, Graciela. **El corral de la infancia**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**: O espírito do tempo - Neurose. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MORRISON, Toni. Introduction. In: TWAIN, Mark. **Adventures of Huckleberry Finn**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. **O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola.** 2016. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10022017-131514/pt-br.php>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

NIKOLAJEVA, Maria. **Aesthetic Approaches to Children's Literature:** an introduction. Maryland: Scarecrow Press, 2005.

_____. **Children's Literature comes of age:** towards a new aesthetic. New York, London: Garland Publishing, 1996.

_____. **Power, voice and subjectivity in literature for young readers.** New York: Routledge, 2010.

NODELMAN, Perry. **The Hidden Adult:** Defining Children's literature. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2008.

_____. We are all censors. **Canadian Children's Literature / Littérature Canadienne Pour La Jeunesse**, Toronto, n. 68, p.121-133, set./dez. 1992. Disponível em: <<http://ccl-lcj.ca/index.php/ccl-lcj/article/view/2799/2362>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NÓVOA, Antônio. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. **Educação comparada:** Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-57.

ORTELLADO, Pablo. **Sobre o “lugar de fala”.** 2017. Esquerda Online. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2017/01/08/sobre-o-lugar-de-fala/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. Politics and the English Language. **Horizon**, London, v. 13, p.252-265, 1946. Disponível em: <http://www.orwell.ru/library/essays/politics/english/e_polit/>. Acesso em: 1 jul. 2017.

OZ, Amós. **Mais de uma luz:** Fanatismo, fé e convivência no século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. O mestre que impede, o discípulo que insiste. In: LIMA, Alessandra Carbonero; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de (Org.). **Os outros, os mesmos:** a alteridade no mundo antigo. São Paulo: Feusp, 2018. p. 38-46. XIII Semana de Estudos Clássicos da FEUSP. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/198>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PARSONS, Linda T. Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender- Appropriate Behavior. **Children's Literature In Education**, Basel, v. 35, n. 2, p.135-154, jun. 2004. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/B%3ACLID.0000030223.88357.e8>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

PÉCORA, Alcir. A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. **Biblos**, Coimbra, n. 1, p.203-235, 2015. Coimbra University Press. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/37833/1/A%20musa%20falida.pdf?ln=en>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PENNELL, Beverley. Redeeming masculinity at the end of the second millenium: narrative reconfiguration of masculinity in children's fiction. In: STEPHENS, John (Ed.). **Ways of being male: representing masculinities in children's literature and film**. New York: Routledge, 2002. p. 55-77.

PERROT, Jean. The duty of internet internationalism: Roald Dahls of the world, unite!. In: LUCAS, Ann Lawson (Ed.). **The present of the past in children's literature**. London: Praeger, 2003. p. 205-224.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

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

_____; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação e Informação**, Londrina, v. 19, n. 8, p.1-22, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992/17341>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

PERRY, Ruth. Historically correct. **The Women's Review Of Books**, Wellesley, v. 9, n. 5, p.15- 16, fev. 1992. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4021229>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 1-36.

_____. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PICARD, Michel. La lecture comme jeu: Causerie de l'ABF, introductive au congres "Qui lit quoi?", mai.1984. **Bulletin D'informations de L'association Des Bibliothécaires Français**, Paris, v. 167, p.4-10, abr./jun. 1995.

PINSKY, Jaime. O preconceito nosso de cada dia. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 20 maio 1993. Opinião, p. 2-2. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19930520-36373-nac-0002-999-2-not/busca/preconceito+nosso+dia+Preconceito>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

POSSENTI, Sirio. A selva do politicamente correto. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, v.36, p.48-49, 2008.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2006.

PRIORE, Mary del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRÓ-LIVRO, Instituto. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: IPL, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-2015.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil literário**. 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto/o-manifesto/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 164, p.199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. In: MOURA, Heronides Maurílio de Melo; SILVA, Fábio Lopes da (Org.). **O Direito à Fala: Questão do Preconceito Linguístico**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 93-102.

RAVITCH, Diane. **The language police**. New York: Vintage Books (random House), 2004.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. A dimensão de formação da literatura infantil. In: REZENDE, Neide; ALFREDO, Manuel; BARZOTTO, Valdir (Org.). **Bibliotecas, leitores e formação de professores**. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 109-118.

_____. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-112.

RIBEIRO, João Ubaldo. Linguagem e delírio autoritário. **O Globo**. Rio de Janeiro, 3 de maio 2005. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/linguagem-e-delirio-autoritario/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ROBLEDO, Beatriz Helena. **El mediador de lectura: La formación del lector integral**. Santiago, Chile: Iby Chile, Fundación SM, 2017.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: PINHEIRO, Paulo; BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles (Org.). **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 267-278.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

_____; PIZA, Edith. As Meninas na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. 3, p.213-221, set./dez. 1995. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/20524/14630>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ROSIER, Laurence. Je suis pour le politiquement correct, est-ce politiquement incorrect ? **La Revue Nouvelle**, Bruxelles, v. 5, p.1-1, jan./mar. 2017. Disponível em : <[http:// www.revueouvelle.be/Je-suis-pour-le-politiquement-correct-est-ce](http://www.revueouvelle.be/Je-suis-pour-le-politiquement-correct-est-ce)>. Acesso em: 20 out. 2018.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p.151-167, dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62735>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p.11-32, jun. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, arte e videocultura na Argentina**. -: UFRJ Editora, 1997.

_____. Alumnos, alumnas y 'alumnas': La historia enseña que los cambios en las lenguas no se imponen desde las academias ni desde un movimiento social. **El País**. Madrid, 9 out. 2018. Disponível em: <https://elpais.com/cultura/2018/10/09/babelia/1539083839_285133.html#?id_externo_nwl=newsletter_babelia20181019>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Um olhar político: em defesa do partidarismo na arte. In: SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação**. São Paulo: EDUSP, 2005. p. 55-63.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: ; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: ASA, 2004. p. 1-22.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p.619-634, set./dez. 2006. Disponível em: http://educacao.uniso.br/pseletivo/Bibliografia/SEVERINO_Antonio_Joaquim_-_A_busca_do_sentido_da_formacao_humana.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Quem tem medo do politicamente incorreto? **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 15 maio 2005. Primeiro, p. 10-10. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1505200511.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SHANAHAN, Suzanne. Lost and Found: The Sociological Ambivalence Toward Childhood. **The Annual Review of Sociology**, Palo Alto, p.407-428, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SMITH, Caroline J.. **Cosmopolitan culture and consumerism in chick lit**. New York, London: Routledge, 2008.

SORIANO, Marc. **La literatura para niños y jóvenes**. Buenos Aires: Colihue, 1995.

STEINER, George. **Aqueles que queimam livros**. Belo Horizonte: Âyiné, 2017.

STEINBERG, Shirley (Ed.). **Kinderculture: the corporate construction of childhood**. Philadelphia: Westview Press, 2011.

_____. Contextualizing Corporate Kids: Kinderculture as Cultural Pedagogy. **C&SC: Communication & Social Change**, Barcelona, Espanha, v. 2, n. 1, p.31-57, out. 2014. Hipatia Press. Disponível em: <https://www.academia.edu/9224033/Contextualizing_Corporate_Kids_Kinderculture_as_Cultural_Pedagogy>. Acesso em: 01 out. 2018.

TATAR, Maria (Ed.). **The Cambridge Companion to Fairy Tales**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

_____. **The classic fairy tales: texts, criticism**. New York: Harvard University, 1999.

_____. **The hard facts of the Grimm's fairy tales**. Princeton: Princeton University Press, 1987.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 117-131.

TAYLOR, John. Are you politically Correct?: Am I guilty of racism, sexism, classism? Am I guilty of ageism, ableism, lookism? Am I logocentric? Do I say "indian" instead of "native american"? "Pet" instead of "Animal Companion"? **New York Magazine**, New York, p.32-40, 21 jan. 1991. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=PukCAAAAMBAJ&pg=PA3&lpg=PA3&dq=are+you+politically+#v=onepage&q=are+you+politically&f=false>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

THE HARVARD CRIMSON (KORN, Sandra Y.L.). The Doctrine of Academic Freedom. **The Harvard Crimson: Let's give up on academic freedom in favor of justice**. Cambridge, 18 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.thecrimson.com/column/the-red-line/article/2014/2/18/academic-freedom-justice/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. (SORENSEN, Jesper B.). A Common Academic Ground. **The Harvard Crimson**. Cambridge, Usa, p. 0-0. 8 mar. 1988. Disponível em: <<http://www.thecrimson.com/article/1988/3/8/a-common-academic-ground-pbabs-the/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

TIRAMONTI, Guillermina; MINTEGUIAGA, Analía. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In: TIRAMONTI, Guillermina (Comp.). **La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 101-117.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. TOLKIEN, J.R.R. **Árvore e Folha**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. Introdução à edição brasileira. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 12-50.

TRAVERS, P. L. I never wrote for children. **The New York Times**. New York. 2 jul. 1978. Disponível em: <http://www.nytimes.com/1978/07/02/archives/i-never-wrote-for-children.html?_r=1>. Acesso em: 4 jun. 2018.

UNESCO **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declara%C3%A7%C3%A3o-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação no Século XXI**: Educação um tesouro a descobrir. Brasília: Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

VENTICINQUE, Danilo. DUNKER, Christian (entrevista) Como superar o trauma dessas eleições, segundo o psicanalista Christian Dunker. 2018. **VICE**. Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/3km3vb/como-superar-o-trauma-dessas-eleicoes-segundo-o-psicanalista-christian-dunker?utm_campaign=sharebutton>. Acesso em: 01 nov. 2018.

VIGOTSKY, Lev. A natureza da moral do ponto de vista psicológico. In: _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 295-322.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. In: _____. **Metodologia das Ciências Sociais**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001. p. 107-154.

WEIGEL, Moira. Political correctness: how the right invented a phantom enemy. **The Guardian**. London, p. 1-3. 30 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaserrote.com.br/2018/10/um-alibi-para-o-autoritarismo-por-moira-weigel/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

WILSON, John K. **The Myth of Political Correctness**: The conservative attack on higher education. Durham, London: Duke University Press, 1995.

YOLEN, Jane. America's Cinderella. **Children's Literature In Education**, Basel, v. 8, n. 1, p.21-29, mar. 1977. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2F978-1-4327-7777-7>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

ZRID, Gabriel. **Livros demais!:** Sobre ler, escrever e publicar. São Paulo: Summus, 2004.

ZAMYATIN, Yevgeny. I am afraid. In: ZAMYATIN, Yevgeny. **A Soviet Heretic:** essays by Yevgeny Zamyatin. Chicago: University Of Chicago Press, 1970. Palestra proferida em 1921 na Casa das Artes de São Petersburgo. Disponível em: <<http://soviethistory.msu.edu/1921-2/death-of-a-poet/death-of-a-poet-texts/zamiatin-i-am-afraid/>>. Acesso em: 27 maio 2017.

ZIPES, Jack. **Fairy tales and the art of subversion.** New York: Routledge, 2006.

_____. **The irresistible fairy tale:** the cultural and social history of a genre. Princeton: Princeton University Press, 2012.

_____. **The trials and tribulations of Little Red Riding Hood:** versions of the tale in sociocultural context. New York: Routledge, 1993.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-38.

_____. (entrevista) Philosopher Slavoj Zizek settles the “Is it OK to punch a Nazi?” question once and for all. 2017. **QUARTZ.** Por Taylor Wofford. Disponível em: <<https://qz.com/896463/is-it-ok-to-punch-a-nazi-philosopher-slavoj-zizek-talks-richard-spencer-nazis-and-donald-trump/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ZWEIG, Stefan. **Castali3n contra Calvino:** En torno a la hoguera de Servet. Cambridge: Green Books, 2016.

Quem tem medo do politicamente incorreto?



ITENS DA CARTILHA

- **Anão** - As pessoas afetadas pelo nanismo são vítimas de um preconceito peculiar: o de sempre serem consideradas engraçadas. Não há nada de especialmente engraçado ter baixa estatura, fato que não torna ninguém inválido nem diminui sua dignidade.
- **Encostado** - Forma pejorativa de chamar o aposentado, o trabalhador licenciado por doença ou incapacidade, e também o desempregado.
- **Barbeiro** - O uso da expressão, no sentido de motorista inábil, obviamente é ofensivo ao profissional especializado em cortar cabelo e aparar barba.
- **Ladrão** - Atualmente, o termo é mais aplicado a indivíduos pobres. Os ricos são preferencialmente chamados de "corruptos", o que demonstra que até os xingamentos têm viés classista.
- **Branquelo** - Por incrível que pareça, existe no Brasil preconceito racial contra pessoas brancas. Mais fortemente, contra membros das colônias europeias no Sul do País. "Branquelo" e "branquelo azedo" são duas das expressões pejorativas contra os brancos.
- **Peão** - O trabalhador braçal, do campo ou da cidade. O termo tem conotação pejorativa quando é utilizado para inferiorizar alguém na hierarquia das classes sociais, como na frase "Isso é coisa de peão", para significar que se trata de atitude de alguém rude, bruto, "inculto".

SAIBA MAIS

Alvo de críticas e de polêmica, entrega de cartilha foi cancelada

DA REDAÇÃO

No início do mês, o governo federal deu início à distribuição de uma polêmica cartilha, intitulada "Politicamente Correto". Organizada pela Secretaria de Direitos Humanos, chefiada pelo ministro Nilmário Miranda, o manual traz uma relação de palavras e expressões de uso corrente, como "peão", "palhaço" e "barbeiro", que deveriam ser evitadas por trazerem conotação pejorativa ou discriminatória.

O público-alvo do manual são os formadores de opinião (políticos, jornalistas e professores), e a preocupação declarada é evitar ofensas que podem passar despercebidas contra homossexuais, negros, mulheres e profissionais.

Mal foi iniciada, a entrega das 5.000 cartilhas, porém, foi abortada por ordem do ministro. A razão foi a polêmica criada com a divulgação dos termos desaconselhados pela cartilha, e, conseqüentemente, as críticas recebidas pela secretaria.

Uma delas está no fato de que até o presidente Luiz Inácio Lula da Silva utiliza em seus discursos algumas das palavras "proibidas".

Por fazer parte de sua rotina quando metalúrgico, "peão", por exemplo, é termo recorrente nas falas do presidente.

Depois de uma conversa com um dos críticos do manual, o escritor João Ubaldo Ribeiro, Nilmário decidiu parar a distribuição e enviar a publicação para a análise do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. O comitê decidiu que o tema precisa ser debatido e propôs a realização de um seminário — com o título Linguagem, Poder e Preconceito — para discussão.

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

ARTIGO

Quem tem medo do politicamente incorreto?

LILIA MORITZ SCHWARCZ
ESPECIAL PARA A FOLHA

Há algum tempo uma polêmica inusitada surgiu nas páginas da imprensa norte-americana. O debate girava em torno do nome da tradicional história infantil, "A Branca de Neve e os Sete Anões". Tomados pela voga do politicamente correto, alguns críticos reclamaram da nomenclatura "sete anões" e acabaram por propor uma saída à altura: "Branca de Neve e os sete verticalmente comprometidos", esquecendo que a própria Branca de Neve também poderia ser entendida como uma ofensa a todos aqueles que não fossem brancos, como a neve.

Folclore ou não, essa história está de volta, agora no Brasil, com a publicação, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da cartilha Politicamente Correto & Direitos Humanos. Distribuído pela primeira vez em 2004, na Conferência Nacional de Direitos Humanos, o material voltou à cena no começo do mês de maio, em novo seminário sobre o tema.

O destino desse pequeno manual, composto por 96 expressões e com uma tiragem de 5 mil exemplares, seria igualmente conturbado: o documento foi retirado de circulação, enquanto aguarda nova avaliação.

Mais do que julgar a idéia ou mesmo avaliar a pertinência desse tipo de iniciativa, importa refletir acerca do material e dessa voga do politicamente correto, importada dos EUA. É possível dizer que a atitude politicamente correta consiste em alterar nomes e termos para que não seja preciso mudar a própria estrutura social. Trata-se de algo à moda de Lampedusa, que em seu livro "O Leopardo" afirmou ser preciso mudar alguma coisa para que tudo ficasse exatamente como estava.

Mas nada como recorrer à própria cartilha e tomar alguns de seus verbetes. Começemos com uma coincidência: o verbe

"Anão". Na definição da cartilha ficamos sabendo que "as pessoas afetadas por nanismo são vítimas de um preconceito particular: o de sempre serem consideradas engraçadas. Não há nada de especialmente engraçado em ter baixa estatura, fato que não torna ninguém inválido nem diminui sua dignidade". Ou seja, toma-se a forma pelo conteúdo e chegamos a uma espécie de beco sem saída. Qual seria a conclusão: trocar anão por nanismo ou por "verticalmente comprometido"?

Outro exemplo: é desaconselhável empregar o termo "africano", uma vez que "sua utilização genérica muitas vezes serve para negar a diversidade de países e povos daquele continente ou para discriminá-los [...]". Nesse caso, a cartilha não dá nenhum conselho de como substituir o termo e ficamos, nós, sem solução. Mas a confusão é ainda maior, uma vez que, em março de 2004, o próprio governo aprovou a disciplina "História e Cultura Afro-brasileira e Africana".

O mesmo ocorre com termos que carregam duplo sentido. "Bárbaro", por exemplo, deve ser condenado, pois é sinônimo de cruel, grosseiro, incorreto, malvado, rude e violento... É fato que o etnólogo Claude Lévi Strauss teria uma vez dito que "bárbaro é aquele que acredita na barbárie", mas e o uso oposto? Como incluir na cartilha uma opção para o outro contexto lingüístico, quando bárbaro é aquele que pratica atos, digamos assim, geniais?

E mais, ficamos sabendo que chamar alguém de "barbeiro" é ofensivo, não porque acusa o motorista inábil, mas porque agride o profissional especializado em cortar cabelos. Ainda nessa linha, em nome do "respeito e cuidados médicos que os alcoólicos merecem" -e, sim, merecem-, deve ser evitado o termo "bêbado". A realidade é a mesma, os nomes é que são diferentes.

O termo "cigano" também é considerado pejorativo e em seu lugar somos instados a usar designações étnicas como Rom, Sinti e Calon. Numa versão nacional, o termo "caipira", cuja cultura foi recuperada por Antonio Candido em seu clássico "Parceiros do Rio Bonito", na cartilha surge como sinônimo de rústico e rude. Isso sem esquecer do conceito "peões", recentemente retomado no documentário sensível de Eduardo Coutinho, e que aqui aparece mais uma vez como termo pejorativo.

Termos que denotam conflito político e social, como "classe baixa" ou "pobre", também devem ser evitados, pois justificariam discriminação ou processo de inferiorização. Nesse caso, a representação parece ser mais forte que a realidade. Continuamos a ter uma classe baixa e uma população pobre, mas é melhor não nomeá-los, ao menos dessa maneira.

Mais estranho ainda é o verbete dedicado ao "funcionário público". Deveríamos chamá-los de servidores públicos, para

mostrar que sabemos que servem ao público mais do que ao Estado. Por sinal, há também um verbete dedicado ao "político", que traz um alerta: a cartilha lembra que nem "todo político é corrupto", assim como não é verdade que "todos os políticos são farinhas do mesmo saco". Todas essas expressões seriam, apenas, "preconceitos de gente mal informada".

Revelador dessa troca alargada de termos é o item consagrado ao "homossexualismo". A indicação é para que se passe a usar "homossexualidade", uma vez que este termo descreve a condição de forma neutra, enquanto que o primeiro teria uma carga pejorativa e associaria o homossexual a uma doença.

Não parece ficar bem usar o termo "latino-americanos", já que essa nomenclatura geopolítica não indicaria nossa origem comum e majoritariamente ibérica. Nesse sentido, nada como a recomendação de aplicar com cuidado o conceito de "comunista". Nessa lógica politicamente correta, ele perde a história para ganhar apenas a tirania do senso comum e o suposto de que se trata de instrumento de acusação.

Até o termo "minorias" parece estar em questão, mesmo porque pode confundir quando é utilizado sem que se leve em conta o peso demográfico do grupo referido. Afinal, mulheres e negros, segundo a cartilha, não são mais minorias entre nós.

"Aleijado" é também um termo considerado ofensivo e, nesse caso, a saída é referir-se a tais pessoas como "portadoras de deficiência" ou, simplesmente, "pessoas com deficiência". Ora, de que maneira essa nova expressão altera, de fato, a situação de uma pessoa que possui dificuldades físicas e anula a carga de preconceito voltada contra ela em sua rotina? Não seria melhor adotar medidas que visassem facilitar o cotidiano dessa população, com uma política de instalação de rampas em vez de escadas e de entradas especiais em transportes públicos?

Da mesma maneira, não é correto usar o termo "surdo-mudo", uma vez que, acertadamente, nem todo surdo é mudo. Mas a pergunta é ainda a mesma: em vez de refinar o léxico, não seria importante tomar medidas públicas que realmente beneficiassem os prejudicados?

Por fim, o termo "velho" é recusado, assim como "melhor idade". É fato que temos um problema com a temporalidade e que nossa sociedade, cada vez mais neófitas, encontra pouco espaço para os idosos. Mas, por que não pensar mais seriamente na questão aviltante da aposentadoria e em mais recursos sociais? A saída, ao contrário, é apostar na "terceira idade" e no poder milagroso dos nomes. De todos os nomes. Os exemplos são muitos e a cartilha recorre inclusive aos já clássicos: "denegrir", "está russo", "a coisa ficou preta", "farinha do mesmo saco". Não me parece o caso de cansar o

leitor com mais nomes e classificações. O problema é que talvez estejamos trocando seis por meia dúzia e supondo que a representação é maior do que a realidade. Pois é, mudam-se os nomes e a situação permanece a mesma.

Esse parece ser antes um recurso de maquiagem social, que alivia tensões imediatas sem investir nos problemas reais.

Como dizia o historiador Sérgio Buarque de Holanda:

"Muito lastro e pouca vela". E não podemos esquecer que nomes são relações e carregam diferentes sentidos em contextos também diversos.

Não estou sugerindo que não exista preconceito entre nós; justamente o contrário, e muito menos que esses temas não devam ser debatidos. Penso apenas que medidas profiláticas como essas trazem um lustro civilizacional, sem enfrentar a questão em si: a exclusão numa sociedade cada vez mais desigual. O resultado é uma espécie de trava-língua que nos deixa tomados por um medo discursivo: entre dizer e dizer mal, parece melhor omitir. Se a intenção da cartilha não é cercear, mas fazer refletir, seria preciso inserir esses termos em contextos e mostrar como adquirem sempre muitos sentidos. Definitivamente não é hora de nos fiarmos em nomes...

A filosofia da cartilha lembra uma passagem de Lewis Carrol, em "Alice no País das Maravilhas". Alice precisa beber do líquido de uma garrafa para ficar pequena e passar por uma porta ainda mais diminuta. No entanto, em vez de uma garrafa, Alice encontra duas, com um mesmo rótulo que diz "beba-me". Mas o pior é que Alice descobre que seus efeitos serão opostos: enquanto o líquido de uma garrafa a fará crescer, e muito (impossibilitando assim sua passagem), o outro a deixará pequena e com direito a ganhar o passaporte de entrada para seu novo mundo. E é exatamente nesse momento que se trava o seguinte debate:

"Como posso saber qual das garrafas escolher se os rótulos são iguais?", pergunta Alice. Ao que Humpty-Dumpty responde: "Aquele que acredita em rótulos, no mais das vezes se engana".

Não estamos para entrar no País das Maravilhas, mas andamos de certa maneira fisgados pelos rótulos e seu poder de encantar.

Lilia Moritz Schwarcz, professora do Departamento de Antropologia da USP, é autora de, entre outros livros, "Racismo no Brasil" (Publifolha) e "As Barbas do Imperador" (Companhia das Letras)

Texto Anterior: [Janio de Freitas: Graúdos e Garotinhos](#)

Próximo Texto: [Frases](#)

[Índice](#)

O preconceito nosso de cada dia

JAIME PINSKY

Preconceito, nunca. Temos apenas opiniões bem definidas sobre as coisas. Preconceito é o outro quem tem...

Mas, por falar nisso, já observou o leitor como temos o fácil hábito de generalizar (e acima) sobre tudo e todos? Falamos sobre "as mulheres", a partir de experiências pontuais; conhecemos "os políticos", após acompanhar a carreira de dois ou três; sabemos tudo sobre os "militares" porque o síndico do nosso prédio é um sargento aposentado; discorremos sobre homossexuais (bando de sem-vergonhas), muculhamos (geníntia atrasada), sogras (feliz foi Adão, que não tinha sogra nem caminhão), advogados (todos ladrões), professores (pobres coitados), palmeirenses (palmeirenses é aquele que não tem classe para ser sãopaulino nem coragem para ser corintiano), motoristas de caminhão (grosseiros), peões de obra (ignorantes), sócios do Paulistano (metidos a besta), dançarinos (veados), enfim, sobre tudo. Mas discorremos de maneira especial sobre raças e nacionalidades e, por extensão, sobre atributos inerentes a pessoas nascidas em determinados Estados.

Afinal, todos sabemos (sabemos?) que os franceses não tomam banho; os mexicanos são preguiçosos; os suecos, pontuais; os italianos, ruidosos; os judeus, argentários; os árabes, desonestos; os japoneses, trabalhadores, e por aí fora. Sabemos

também que cariocas são folgados; baianos, festivos; nordestinos, pobres; mineiros, diplomatas, etc. Sabemos ainda que o negro não tem o mesmo potencial que o branco, a não ser em algumas atividades bem-definidas como o esporte, a música, a dança e algumas outras que exigem mais do corpo e menos da inteligência. Quando nos deparamos com uma exceção admitimos que alguém possa ser limpo, apesar de francês; trabalhador, apesar de mexicano; discreto, apesar de italiano; honesto, apesar de árabe; desprezido do dimidiado, apesar de judeu; preguiçoso, apesar de japonês e também por aí fora. Mas admitimos com relutância e em caráter totalmente excepcional, o mecanismo funciona mais ou menos assim:

estabelecemos uma expectativa de comportamento coletivo (nacional, regional, racial), mesmo sem conhecêmos, pessoalmente, muitos ou mesmo nenhum membro do grupo sobre o qual pontificamos. Sabemos (sabemos?) que os mexicanos são preguiçosos porque eles aparecem sempre dormindo embaixo dos seus enormes chapéus enquanto os diligentes americanos cuidam do gado e matam bandidos nos faroestes. Para comprovar que os italianos são ruidosos achamos o bastante frequentar uma cantina no Bexiga. Falamos sobre a inferioridade do negro a partir da observação empírica de sua condição socioeconômica. E achamos que as praias do Rio de Janeiro cheias durante os dias de semana são prova do caráter folgado do cidadão carioca. Não nos detemos em analisar a questão um pouco mais a fundo. Não nos interessa estudar o papel que a escravidão teve na formação histórica de nossos negros. Pouco atentamos para a realidade social do povo mexica-

no e de como ele aparece estereotipado no cinema hollywoodiano. Nada disso. O importante é reproduzir, de forma acrílica e boxall, os preconceitos que nos são passados por piadinhas, por tradições familiares, pela religião, pela necessidade de com- pensar nossa real inferioridade individual por uma pretensa superioridade coletiva que assumimos ao carimbar "o outro" com a marca de qualquer inferioridade.

Temos pesos, medidas e até um vocabulário diferente para nos referirmos ao "nosso" e ao do "outro", numa atitude que, mais do que autocon- descendência, não passa de preconceito puro. Por exemplo, a nossa é religião, a do outro é seita; nós temos fervor religioso, eles são fanáticos; nós acreditamos na lei de Deus (o nosso sempre em múltiplas), eles são fundamentalistas; nós temos hábitos, eles vícios; nós cometemos excessos com- preensíveis, eles são um caso perdido; jogamos muito melhor, o adversário tem é sorte; e, final- mente, não temos preconceito, apenas opinião formada sobre as coisas.

Ou deveríamos ser como esses intelectuais que, para afirmar qualquer coisa acham necessário, estudar e observar atentamente? Observar, estudar e agir respeitando as diferenças e o que se espera de cidadãos que acreditam na democracia e, de fato, lutam por um mundo mais justo. De nada adianta praticar nessa indignação moral diante da televi- são, protestando contra limpezas faciais e discri- minações pelo mundo afora, se não ficarmos atentos ao preconceito nosso de cada dia.

■ Jaime Pinsky, historiador, doutor pela USP, professor titular da Unicamp, é diretor do Edifício Contexto



ANEXO C



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Secretaria Especial dos Direitos Humanos

Brasília, 2004

Politicamente Correto & Direitos Humanos

Barbeiro – O uso da expressão, no sentido de motorista inábil, obviamente é ofensiva ao profissional especializado em cortar cabelo e aparar barba.

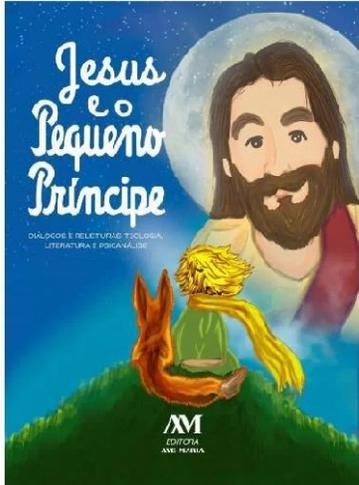
Fanático – Conforme o livro “Fases do fanatismo”, organizado por Jaime Pinsky e Carla Bassanezzi Pinsky, fanatismo é um termo cunhado no século XVIII para denominar partidários extremistas, exaltados e acríticos de uma causa religiosa ou política. Com base na certeza absoluta e incontestável a respeito de suas verdades, os indivíduos e os grupos fanáticos são levados a praticar violências contra outras pessoas, prejudicando a sua liberdade e atentando contra a sua vida.

Latino-americanos – A expressão, cunhada por geopolíticos franceses, designa imprecisamente os habitantes dos países situados abaixo dos Estados Unidos, do México à Argentina. A rigor, deveria incluir os canadenses da província canadense do Quebec. E não retrata os povos de língua inglesa de alguns países do Caribe, como Barbados, nem os da Guiana e do Suriname, este último de língua neerlandesa, na América do Sul. O mais curioso, entretanto, é que os brasileiros em geral não se consideram latino-americanos, o que denota um preconceito muito disseminado e uma injustificável auto-exclusão de uma comunidade de nações com características de origem majoritariamente comuns, a cultura ibérica.

Minorias – Subgrupos sociais que se consideram ou são considerados diferentes do grupo majoritário ou dominante, devido às suas características étnicas, religiosas, políticas, raciais, e que, por esse motivo, gozam de menos direitos ou são alvo de discriminação e preconceito. É o caso das minorias indígenas, dos ciganos e das colônias formadas por estrangeiros. O termo pode confundir quando é utilizado sem se levar em conta o peso demográfico do grupo referido. Até há pouco tempo, os negros e até as mulheres eram chamados de minoria, a despeito de sua relevância estatística.

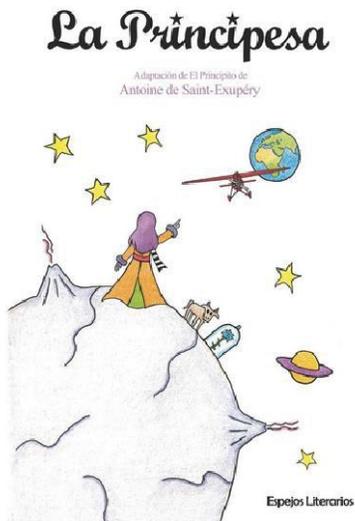
Preso – Tecnicamente, é a pessoa condenada sob custódia do Estado numa penitenciária ou cadeia pública. Entretanto, abusa-se do termo em referência a qualquer pessoa detida, ainda que temporariamente, sem condenação. Essa condição pode estigmatizá-la pelo resto da vida.

ANEXO D



Nesta belíssima obra, o autor nos convida a refletir de forma intensa a vida de Jesus Cristo e a obra prima de Antoine de Saint-Exupéry, propondo ao leitor, tanto do universo infantil quanto para a criança que vive dentro dos adultos, um exercício poético na fronteira entre a teologia, a literatura e a psicanálise, mostrando que os ensinamentos do Verbo Divino e a história do príncipezinho podem restaurar em nossos corações a esperança e o amor.

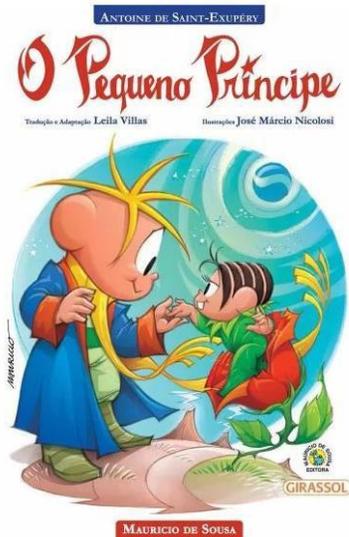
2017



¿Qué encontraréis en nuestra adaptación?

- Una tríada de protagonistas (princesa, aviadora y clavel) que invierte los modelos tradicionales de género en la literatura.
- Paridad 60% - 40% de personajes femeninos y masculinos.
- Lenguaje inclusivo, sin descuidar la economía del lenguaje.
- Un trato más amable para los animales que en el libro aparecen.
- Algunas referencias "ocultas" a figuras históricas femeninas.
- Eliminación de algunas referencias directas o indirectas a la raza, país o religión de los personajes para crear una historia más universal.

2018



Livro de criança; livro para adulto também. Quem não traz em si o menino que já foi? O Pequeno Príncipe devolve o mistério da infância, faz renascer os sonhos, traz de volta ao coração recordações escondidas. Revive as incertezas de outrora, inquieta, questiona. Propõe um encontro entre o homem e o menino contidos em um mesmo ser. Em uma grande homenagem a O Pequeno Príncipe, do francês Antoine de Saint-Exupéry, o maior clássico da literatura infantil mundial ganha uma versão lindamente ilustrada com os personagens de Maurício de Sousa. Esta versão de luxo apresenta uma capa exuberante que tornará esta edição uma referência.

2015



ANEXO E

Name: Vita Ichilevici

May 8, 2017, 12:30 PM

Email: vita.ichilevici@usp.br

Body: Dear Rebel Girls, I am a researcher of children's literature at University of São Paulo, Brazil. First of all, I would like to say I absolutely love your book. However, I do have a question, regarding the short video about "Cinderfella" posted on your Facebook page on April 18. Regarding the video - and not the book - I would love to hear your comments on Bettelheim's "The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales". As I said, the book and the whole idea behind it is just great, but do you really believe that new stories should replace such an ancient and important heritage of our common culture as fairy tales? Don't you think they should go together and allow a critical approach, even with very small kids? Thank you in advance, hope to hear from you Vita



Francesca Cavallo <francesca@rebelgirls.co>

to vita.ichilevici, Hana ▾

May 9, 2017, 4:36 PM

Hello Vita,

Thank you for your email.

Your is an excellent question, and the article that Hana shared with you doesn't specifically cover the subject of the role of ancient fairy tales in a child's life, so I'm going to weigh in on this! :-)

I am a fan of Bettelheim's work and his studies inspired us to create a book a of fairy tales (albeit inspired to real women) as opposed to a book of biographies. I agree with you that fairy tales are incredibly important to make sense of the world and of the kids' inner life. On the other hand, it's obvious that many of these traditional stories are FULL of gender stereotypes. In these stories, girls are portrayed in a very narrow way and we believe that it is time to change the narrative around femininity. The many lessons we learned from traditional fairy tales can be replicated in new fairy tales that don't portray women as dames in distress, that show kids that there no girls job and boy jobs etc.

In our book, we tried to do exactly that. We took the fear of the unknown, the elements about uncertainty, sometimes even the discomfoting ending of traditional fairy tales, and used them in a context that - instead - promotes a much wider portrayal of what being a girl means.

It is because of Bettelheim that we didn't shy away from stories like Virginia Woolf's or Amelia Earhart's.

Does this make sense?

I'm happy to have an exchange with you about this because I'm very passionate about this theme.

Best,
Francesca

ANEXO F



Nelma Silva 3 years ago

Ana Paula, seu ponto de vista é bom e dentro daquilo que você acredita, mas vamos ampliar essa discussão um pouco mais: 1. Sou mãe branca de cabelo liso e tenho duas filhas negras de cabelos crespos e li está história várias vezes para minhas filhas negras de cabelos crespos que se divertem muito com a história, na perspectiva da brincadeira de ser uma criança tão poderosa que pode fazer várias coisas com o seu cabelo. Elas se divertem a cada leitura que realizo, assim quando leio o livro Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado autora conceituada e vencedora de muitos prêmios de literatura reconhecida mundialmente. 2.. Trata-se de um livro de literatura e livros literários não tem viés pedagógico e muito menos moral da história. Cabe o diálogo a troca 3. A personagem Pepa não é negra, mas tem cabelo crespo, e em momento nenhum vejo isso como preconceito por parte da autora. 4. Este livro foi distribuído para toda rede pública sim mas não somente isso, a rede municipal de educação teve todo um cuidado para que os professores pudessem mediar este livro você pode conferir no site

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fRF9xSale4cJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Mas acho super bacana todos discutirem a literatura, pois ela tem esse poder de inquietude acho bom o debate. E o livro que você indica MUNDO NO BLACK POWER DE TAYO, também compõe o acervo das escolas. É isso aí minha gente, vale a reflexão e "A literatura, através da ficção e da linguagem poética, pode ser um instrumento determinante para esse encontro e para essa troca." Bora ler sem eleger moral da história, sem entraves vamos ampliar!



Ana Paula Xongani 3 years ago

+Nelma Silva 1- Entendo seu ponto de vista, mas não concordo não. Veja os demais comentários a maioria vinda de pessoas negras, tem coisa que só se sabe vivendo... sugiro que tenha empatia e de credibilidade pra quem vive e viveu o racismo desde de a infância até hoje. 2 - sobre o dialogo, eu concordo, mas minha filha por exemplo tem 2 anos, ela absorve principalmente imagens e as imagens nao dizem boas coisas. 3- Pepa pode sim ser uma menina negra, vc sabia que existem muitas meninas negras de pele clara? (procure no facebook Kimberlly Dailher é um otimo exemplo _ ela é a propria peppa... rrsrsrs Negra, cabelos crespos e pele bem clara, mas negra!!!!!!) Outra ponto é: Dificilmente uma menina no Brasil de cabelo crespo não é negra, o fato de ter cabelo crespo a torna negra entende? Pode ter a pele clara, traços finos ou até não ser entendida como negra... mas ela tem características negras, e o racismo se da ai. entende? 4- Sei que tem outros livros sim, mesmo assim queremos que Peppa saia! obrigada por contribuir e trazer seu ponto de vista. um beijo pra vc e paras suas meninas!!!



Blogdas Cabeludas 3 years ago

Compartilho o comentário de uma negra e crespa que vi no site Cachos e Fatos: "Acho que a autora retratou o preconceito DOS OUTROS quanto ao cabelo crespo. Pelas poucas linhas que li, não me parece um preconceito DA autora, mas sim uma NARRATIVA reunindo a opinião de muita gente, pra dramatizar o que uma pessoa de cabelo crespo sofre. Como se ela estivesse dialogando com a problemática de um cabelo "ruim". Como se ela, naquele momento, estivesse transcrevendo a visão dos outros sobre tal cabelo. A força de arrastar um móvel não me soa como preconceituoso, até porque o cabelo do super-homem é liso e segura até bigorna... rrsrs. (...) Acho que a linguagem literária nem sempre pode ser lida ao pé da letra. O problema é pegar um trecho e dissecá-lo fora do contexto, e aplicando um outro contexto, que vai muito de cunho pessoal. É um erro grave ao se analisar uma obra literária. Até porque o objetivo do livro é justamente o contrário. E espalhar esse debate, direcionando a uma única opinião, é injusto com o outro lado, e gera uma ditadura opinativa que não é boa pra ninguém. Eu, como crespa, negra e "ex-progressiva", não senti nenhuma conotação pejorativa." Concordo com a opinião da autora do comentário, acho que o livro está justamente mostrando o exagero do exagero e que podem surgir possibilidades de dialogar sobre o tema em sala de aula "Você acha que o cabelo crespo é duro? Vamos tocar o cabelo de cada criança e sentir como são diferentes? Vocês acham que algum cabelo poderia carregar uma geladeira?" etc. Aqui está o link para o comentário que me referi: <http://cachosefatos.com.br/2014/01/22/14/12/00/peppa-a-escova-progressiva-e-o-universo-de-privacoes.html> Bjs