



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULLY FORTUNATO BUENDGENS

**O PRECONCEITO E AS DIFERENÇAS NA LITERATURA  
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM BASE NA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

FLORIANÓPOLIS  
2014



JULLY FORTUNATO BUENDGENS

**O PRECONCEITO E AS DIFERENÇAS NA LITERATURA  
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM BASE NA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa *Educação e Infância*.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

FLORIANÓPOLIS  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Buendgens, Jully Fortunato

O preconceito e as diferenças na literatura infantil :  
um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural /  
Jully Fortunato Buendgens ; orientadora, Diana Carvalho de  
Carvalho - Florianópolis, SC, 2014.  
180 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Preconceito. 3. Diferenças . 4. Programa  
Nacional do Livro Didático. 5. Educação e infância. I.  
Carvalho, Diana Carvalho de. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“O PRECONCEITO E AS DIFERENÇAS NA LITERATURA INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO COM BASE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 08/09/2014

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (UFSC-Orientadora)

Dra. Eliane Santana Dias Debus (UFSC-Examinadora)

Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro (UNIVILLE/SC-Examinadora)

Dra. Renata de Almeida Vieira (UFMS/MS-Examinadora)

Dra. Maria Isabel Batista Serrão (UFSC-Suplente)

**JULLY FORTUNATO BUENDGENS**

Prof. Luciane Maria Schlindwein  
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1548/GR/2013

**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2014**



Para minha mãe que sempre confiou que eu fosse fazer o meu melhor.  
Para minha filha por quem eu procuro ser sempre melhor.



## AGRADECIMENTOS

Cursar o Mestrado foi uma das atividades mais desafiadoras e gratificantes que já vivi. Para superar esse desafio pude contar com o apoio de pessoas especiais. Por isso, gostaria de agradecer a todas, e em particular às seguintes pessoas:

Meu pai Alberto que está sempre presente, agradeço pelo seu exemplo e por me ensinar o valor do trabalho.

Minha mãe, Eny, mulher forte, decidida e lutadora. Obrigado por estar sempre ao meu lado, pelo incentivo, por acreditar em mim e por fazer com que eu nunca desistisse.

Ao Romero, companheiro de vida, que, delegando apoio incondicional às minhas experiências formativas, acabou por incentivar a busca por esta pesquisa e pela carreira acadêmica.

Minha filha, Júlia, que me permite reviver o olhar infantil pelos seus olhos.

Meu irmão, que de uma forma ou de outra me ajudou a ser mais forte.

À professora Aliciene, que sempre foi mais do que uma professora e me ajudou a refletir sobre o preconceito desde os primeiros anos de minha formação.

Aos amigos e colegas de mestrado, com os quais dividi dúvidas, hipóteses e interpretações sobre a temática aqui estudada. Destaco especialmente Daíse, Gisele, Cris, Juliana e todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

Aos bibliotecários que, com paciência ajudaram a encontrar meu material de análise.

À CAPES pela concessão da bolsa que possibilitou a pesquisa.

Aos professores Dra. Maria Isabel Serrão e Dra. Jucirema Quinteiro que, contribuíram para as definições do trabalho.

À professora Eliane Debus, que, com gentileza aceitou o convite para participar como membro da banca de defesa deste trabalho.

À professora Renata Almeida Vieira, que não só contribuiu com seu aceite e vinda de Campo Grande para Florianópolis para participar como membro da banca de defesa deste trabalho, como também contribui, mesmo sem saber, com inúmeras “conversas” desde os momentos iniciais da pesquisa.

Por fim, à querida orientadora Diana Carvalho de Carvalho. Com delicadeza e refinamento, orientou impecavelmente esta pesquisa, dando atenção aos pequenos detalhes, dirigindo as leituras e ações a serem tomadas por mim. Muito obrigada.



## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o preconceito e as diferenças na literatura infantil, fundamentando-se nos estudos da teoria histórico-cultural, que destacam o papel constituinte da cultura para o desenvolvimento humano, especialmente as produções de Lev S. Vigotski. Também toma como referência os estudos de Agnes Heller, que compreende o preconceito como uma produção humana que se estabelece nas relações sociais, tendo como base os meios de produção da vida. A questão fundamental da pesquisa pode ser assim formulada: como o preconceito e as diferenças são tratados na literatura infantil destinada às salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2013? Foram analisadas 14 (quatorze) obras, selecionadas a partir do resumo disponibilizado pelo PNLD do ano de 2013, que abordam em suas histórias as diferenças e/ou o preconceito. O instrumento utilizado para a análise dos livros selecionados foi um protocolo composto por cinco eixos: dados catalográficos; caracterização da história; caracterização dos personagens; caracterização da diferença e outros aspectos. A análise realizada evidencia que as histórias que tratam as diferenças apresentam sua trama na vida cotidiana, a principal esfera na qual se originam o preconceito e as diferenças. Os personagens ilustrados nas histórias são retratados, em sua maioria, por crianças de cor branca e do sexo feminino, sendo personagens que carregam o estereótipo de herói que, diante das adversidades, provocadas em tese pelas diferenças, encontram forças para superar as situações e os conflitos que porventura enfrentam. As origens das diferenças identificadas, em sua maioria, são provocadas por causas individuais ou naturais, ou seja, poucas obras problematizam a questão das diferenças pela via das condições sociais. As obras de literatura infantil que tematizam questões envolvidas no preconceito e nas diferenças podem, em sua realização literária, contribuir para que o leitor crie outros sentidos às situações de preconceito, tomando como referência as próprias experiências. Entretanto, é necessário discutir as diferenças humanas tendo como ponto de partida sua dimensão histórica, considerando que elas são objetivadas nos processos desiguais da produção da existência humana. Enquanto as discussões não forem pautadas nesses termos, ou seja, enquanto se falar das diferenças de forma superficial, explicadas pelas dessemelhanças (diferenças) individuais, servirão apenas para reforçar a passividade, a obediência e a submissão que atendem e reforçam as necessidades de uma ordem social injusta e desigual.

**Palavras-chave:** Educação. Infância. Preconceito. Diferenças. Programa Nacional do Livro Didático.

## ABSTRACT

The present study intends to search into prejudice and the differences found in childhood literature, based on historic-cultural theory that highlights culture role in human development, especially Lev S. Vygotsky works. Also this article takes Agnes Heller's studies as references, which holds prejudice as human creation that is present in social relations, based on means of living. The main question of this research is: How prejudice and differences are dealt in childhood literature used by Federal Program for Schoolbook in elementary school (PNLD 2013)? Fourteen literary works were selected from synopsis furnished by PNLD 2013 edition, which broach the differences and/or prejudice in their stories. A protocol was used in order to analyze the selected books, constituted by five main priorities: cataloging data, story characterization, characters role play, differences characterization and other aspects. The findings show that stories that deal with differences have ordinary life as plots. The story characters are mostly female Caucasian that are labeled as heroes who before differences adversities find strength to overcome situations and conflicts that are faced by chance. Differences origins were mostly noted due to individual or natural causes, that is, few books deal the differences because of social conditions. Childhood literature works that deal prejudice and differences may contribute, through books, to make readers create other meanings to situations involving prejudice, using their own experiences. Nevertheless it is fundamental to discuss the human differences having the historical dimension as the starting point, considering they are produced by unequal processes of human means of living. As long as discussions are not on those terms, that is, as long as differences are referred as superficial matters, explained through individual diversities, they will only intensify the passivity, obedience and submission that respond and strengthen the needs of an unfair and unequal order of society.

**Keywords:** Education. Childhood. Prejudice. Differences. National Program of Schoolbook.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Gráfico do levantamento dos dados realizado no banco de dados da CAPES no período 2008-2013. ....	31
<b>Figura 2</b> – Gráfico do levantamento no banco de trabalhos da ANPEd no período 2008-2013. ....	41



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: diferenças –literatura infantil. ....	32
<b>Quadro 2</b> – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: diversidade –literatura infantil. ....	33
<b>Quadro 3</b> – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: preconceito –literatura infantil. ....	34
<b>Quadro 4</b> – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: literatura – programa nacional biblioteca da escola. ....	37
<b>Quadro 5</b> – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 7- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. ....	41
<b>Quadro 6</b> – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 10- Alfabetização, Leitura e Escrita. ....	42
<b>Quadro 7</b> – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 13- Educação Fundamental. ....	44
<b>Quadro 8</b> – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 21- Educação e Relações Étnico-raciais. .	46
<b>Quadro 9</b> – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 23- Gênero, Sexualidade e Educação. ....	47
<b>Quadro 10</b> – Dados gerais dos trabalhos publicados nos periódicos do banco de dados da SciELO – Scientific Electronic Library Online durante o período 2008-2013 .....	50
<b>Quadro 11</b> – Dados detalhados do levantamento na SciELO dos trabalhos publicados em periódicos durante o período 2008-2013. ....	52
<b>Quadro 13</b> – Atributos para descrever personagens no texto segundo o Manual para análise do personagem no texto. ....	76
<b>Quadro 12</b> – Lista de obras selecionadas e distribuídas pelo PNLD na edição de 2013 distribuídas nos três primeiros anos do ensino fundamental. ....	78
<b>Quadro 14</b> – Lista de obras distribuídas pelo PNLD - 2013, selecionadas e analisadas. ....	112
<b>Quadro 15</b> – Lista de obras analisadas com destaque para a editora, sua cidade e o ano de publicação. ....	113
<b>Quadro 16</b> – Resultados obtidos na análise da segunda sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: caracterização da história. ....	115
<b>Quadro 17</b> – Resultados obtidos na análise da terceira sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: personagem principal. ...	122

<b>Quadro 18</b> – Resultados obtidos na análise da terceira sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: personagem secundário. ....	126
<b>Quadro 19</b> – Resultados obtidos na análise da quarta sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: status e critério da diferença. ....	129
<b>Quadro 20</b> – Resultados obtidos na análise da quarta sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: qualidade da diferença. .	131
<b>Quadro 21</b> – Resultados obtidos na análise da quarta sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: origem, movimento e desfecho. ....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIREME – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
- GT – Grupo de Trabalho
- MEC – Ministério da Educação
- PCN – Plano Curricular Nacional
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	23
1.1 O QUE DIZEM OS PESQUISADORES DA ÁREA SOBRE A TEMÁTICA .....	29
1.1.1 Banco de teses e dissertações CAPES .....	29
1.1.2 Banco de dados: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação .....	40
1.1.3 Banco de dados: SciELO – <i>Scientific Electronic Library Online</i> .....	49
1.2 DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA .....	54
1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO .....	69
<b>2 O SURGIMENTO DA INFÂNCIA, DA ESCOLA MODERNA E DA LITERATURA INFANTIL</b> .....	81
<b>3 O PRECONCEITO, AS DIFERENÇAS E A LITERATURA: EM FOCO A APROPRIAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA PELA CRIANÇA</b> .....	97
<b>4 ANÁLISES DAS DIFERENÇAS E DO PRECONCEITO NA LITERATURA INFANTIL</b> .....	111
4.1 SOBRE OS DADOS CATALOGRÁFICOS DOS LIVROS INFANTIS .....	112
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS .....	114
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS .....	120
4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS .....	128
4.5 SOBRE A LITERARIEDADE E O PRECONCEITO NA LITERATURA INFANTIL .....	144
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	153
<b>REFERENCIAS</b> .....	157
<b>APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ANÁLISE</b> .....	165
<b>APÊNDICE B – DADOS CATALOGRÁFICOS DAS OBRAS ANALISADAS E RESUMO SEGUNDO O PNLD</b> .....	167
<b>APÊNDICE C – OBRAS DO PNBE (2008-2010-2012) SELECIONADAS NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA</b> .....	175



## 1 INTRODUÇÃO

*Era uma vez, uma psicóloga,  
pesquisadora, que queria saber mais<sup>1</sup>*

O interesse pela pesquisa esteve presente desde o início de minha formação acadêmica em Psicologia na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Nessa instituição, já no segundo ano de curso, participei<sup>2</sup> de pesquisas, com incentivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, atividade que contribuiu intensamente em meu processo de constituição profissional. O envolvimento com a pesquisa, suas indagações, angústias e descobertas serviram para que pudesse começar a desenvolver o que eu chamo de um **olhar de pesquisador**, ou seja, um olhar de estranhamento diante da realidade o qual muitas vezes, imersos no cotidiano, não conseguimos adotar.

Devo esclarecer que a opção pela área da psicologia educacional, bem como pelo tema que envolve o preconceito e as **diferenças** na escola, só se tornou definitiva após a passagem por outros campos de atuação em Psicologia. A primeira aproximação com a temática ocorreu em 2009, investigando quais vivências das interações sociais entre estudantes do ensino médio são significadas como preconceitos pelos adolescentes. Essa pesquisa tinha por objetivo compreender como os movimentos de inclusão/exclusão social são significados pelos adolescentes, em especial no contexto escolar. O referencial da Psicologia Histórico-Cultural compreende o homem como um sujeito histórico que se constitui socialmente, que modifica o mundo ao mesmo tempo em que se modifica. Os resultados da pesquisa realizada indicaram: “[...] é mais difícil identificar os próprios sentimentos diante de situações de preconceito do que falar de forma geral sobre o tema, dar exemplos e conceituar” (CORDEIRO; BUENDGENS, 2012, p.52). Chamou-nos também a atenção o fato de que os adolescentes, ao responder aos questionamentos, buscavam auxílio em suas lembranças dos anos iniciais de escolarização

---

<sup>1</sup> Esta citação, retirada das primeiras páginas da tese de Amaral (1992, p.V), evidencia em toda a sua simplicidade também o meu ponto de partida, um lugar cheio de curiosidade e forjado pelo olhar da Psicologia.

<sup>2</sup> Utilizo os verbos na primeira pessoa do singular quando me refiro à minha trajetória pessoal e acadêmica e na primeira pessoa do plural para me referir ao trabalho conjunto realizado com a orientadora da pesquisa, professora Diana Carvalho de Carvalho.

para explicar o preconceito. Remetiam-se a situações escolares de trabalhos e discussões evidenciando que esses momentos foram relevantes na constituição dos sentidos atribuídos ao preconceito. Essas reflexões foram feitas *a posteriori* durante a análise dos dados; no entanto, naquela ocasião, não era esse o objetivo a ser investigado, por isso essas questões não foram aprofundadas. A partir do contato com as lembranças dos adolescentes entrevistados acerca de seus tempos de criança e da importância dos primeiros momentos de escolarização por eles expressos para constituição de seus sentidos sobre esta temática, percebi a necessidade de problematizar o tema **preconceito**, não mais com adolescentes, mas sim no mundo que circunda as crianças.

Desse modo, o ingresso no mestrado deu prosseguimento à minha trajetória de pesquisa em Educação, com o pré-projeto: “O papel das atividades pedagógicas na constituição dos sentidos e dos significados atribuídos ao preconceito”. A intenção era investigar como as atividades mediadas pelo professor com fins pedagógicos poderiam ser constituintes dos sentidos e significados que as crianças atribuíam ao preconceito. Parto do pressuposto da teoria histórico-cultural, de que o homem constitui-se em sua humanidade na relação com o outro, pois, desde o nascimento, herda parte da evolução da espécie e da cultura presente naquele momento histórico; dessa forma, as funções psicológicas superiores são construídas no seio das relações entre os homens, sendo o acesso do sujeito ao mundo mediado pelos instrumentos e pelos sistemas simbólicos de que ele dispõe (VIGOTSKI, 2007). O papel da cultura na construção teórica de Vigotski<sup>3</sup> é fundamental e está no cerne de sua explicação sobre o funcionamento mental humano e da mediação semiótica nesse funcionamento. Para esse autor, a cultura tem relação com a existência concreta dos homens em processos sociais; é produto da vida social e da atividade social.

O desenvolvimento do pensamento conceitual, entendendo que ele permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, é função da escola e contribui para a consciência reflexiva da criança. Conforme aponta Vigotski (1989, p. 50):

---

<sup>3</sup> A grafia do nome deste autor é utilizada das mais diferentes formas, *Vygotsky* (em inglês), *Vigotsky* (em espanhol) e ainda: *Vigotskii* e *Vygotski*. No presente estudo, usaremos a grafia **Vigotski**, pois é a forma que vem sendo adotada nos últimos anos por alguns autores brasileiros; no entanto, nas citações manteremos a grafia original das obras utilizadas.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Entende-se que o desenvolvimento do ser humano se desenrola ao longo da sua vida, contudo ele não acontece de forma inata: o aprendizado é fundamental para que ele aconteça. Para Vigotski (2007, p. 95), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Desse modo, desde as primeiras perguntas e apropriações de nomes no ambiente, a criança já está aprendendo.

Todos esses pressupostos do pré-projeto encontraram espaço e identificação na linha de pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação da UFSC e com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE)<sup>4</sup>.

No decorrer das disciplinas do mestrado, o tema de pesquisa foi sendo pensado e redefinido com duas questões sempre presentes: a infância e as diferenças/preconceito.

Durante o segundo semestre de 2013, foi ministrada a disciplina *A constituição do sujeito e arte em Vigotski e Bakhtin*, pela professora Luciane Schlindwein, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. A disciplina tem como objetivo identificar os principais conceitos das teorias de Vigotski e

---

<sup>4</sup>Grupo de pesquisa registrado desde 2001 no CNPq, que busca articular as ciências sociais e humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre infância, educação e escola; e tem como campos de pesquisa: Formação de Professores para a Infância (universitária e continuada); Relações entre adulto/criança; criança/criança; professor/estudante; Cultura, Culturas Infantis, Cultura Escolar e Cultura da Escola; Tempos e Espaços da Infância; Humanização dos Tempos e Espaços Escolares; As representações das crianças e dos adultos; Gestão Democrática da Escola e Participação da Criança; Implicações Metodológicas da Pesquisa com Crianças e sobre a Infância; Políticas Públicas para a Infância e Direitos Sociais da Criança; Relações de Ensino e Aprendizagem.

Bakhtin relacionados à produção estética; refletir sobre as relações entre arte, processos de criação e discurso na arte e na vida. Além disso, busca analisar produções artísticas atuais sobre as temáticas da constituição do sujeito e arte à luz das teorias de Vigotski e Bakhtin. Naquele momento passei a refletir sobre as relações existentes entre arte e preconceito. Tanto a arte como o preconceito podem ser estudados como genuína expressão do social no ser humano individual e, mesmo que a arte se processe no indivíduo isolado, suas raízes não são individuais (VIGOTSKI, 1999). Vigotski afirma que “tudo em nós é social, mas não significa de modo algum, que as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de dado grupo” (VIGOTSKI, 1999, p.18).

As relações entre arte e vida são bastante complexas. A arte recolhe material da vida, “mas produz acima deste material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 1999, p. 308). Pode-se inferir que os preconceitos fazem parte deste material que a arte resgata da vida para constituí-la. A arte não é apenas uma transmissão de sentimento, não apenas contagia, vai além, ela o supera, ela o elabora. Esta elaboração, que é denominada *catarse*, consiste “na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções” (VIGOTSKI, 1999, p.309).

A disciplina *Infância e escolarização: dimensões históricas e conceituais*, ministrada pelas professoras Diana Carvalho de Carvalho e Jucirema Quinteiro, tem como objetivo problematizar as relações entre educação, infância e escola, tendo como pano de fundo o processo histórico de constituição da escola moderna. O foco de análise eram as teorizações sobre os sujeitos do processo educacional, as crianças e sobre a ideia de infância na atualidade. Como base para as discussões, utilizamos o livro de Franco Cambi (1999), *História da Pedagogia*, que faz um panorama histórico global da Educação. Além do estudo da história da Educação, Cambi já publicou diversos livros nos quais discute suas pesquisas voltadas à infância e à literatura infantil.

Com a modernidade, desenvolveu-se um *sentimento de infância*, que deslocou a criança para o centro das atenções da vida familiar-nuclear<sup>5</sup>. Nesse momento, é importante destacar que, para esta nova **criança**, são considerados necessários os cuidados específicos, para um bom desenvolvimento do corpo e da razão. Assim, a escola moderna se consolida com o objetivo de humanizar uma sociedade, vinculada à ideia

---

<sup>5</sup> O surgimento do sentimento de infância e seus desdobramentos serão aprofundados nos próximos capítulos.

de civilidade e de uma nova moral. Com essa função, de humanizar e de educar as crianças e seu imaginário, Cambi (1999) indica o surgimento da literatura infantil<sup>6</sup>, inicialmente na França, por meio das fábulas e dos contos de fadas. A infância passa a ter características próprias, com uma literatura própria. Com as fábulas e com os contos de fadas, estabelecem-se as condições para “uma codificação e um controle do imaginário infantil, que desse modo é homologado e tornado dependente de uma série de normas e princípios que se inscreveram no horizonte do mundo burguês e que esses textos justamente podem difundir, confirmar e valorizar” (CAMBI, 1999, p.315). Entrar em contato com as ideias e a trajetória de pesquisa de Cambi, influenciou a redefinição de meu projeto de pesquisa, incorporando a literatura infantil como material de análise e buscando dialogar com as questões que nos inquietavam em relação ao preconceito.

A partir dessas discussões, pude refletir sobre a minha própria experiência em relação à literatura infantil. Minha mãe tinha grande preocupação na forma como educava seus filhos. Muitas vezes, sentia que não conseguiria abordar ou explicar temas polêmicos sem que predominassem seus preconceitos e incertezas. Assim, decidi lançar mão dos livros para me educar e, durante todo o meu desenvolvimento, a partir dos meus **porquês**, ela aparecia com um livro infantil que procurava responder à questão ou pelo menos problematizá-la. São vívidas as lembranças de um livro específico que ganhei quando tinha por volta de oito anos, *Menino brinca de boneca?* (RIBEIRO, 1990). O livro abordava questões de gênero acerca do que cabe aos meninos ou às meninas. No entanto, foi marcante perceber o quanto as crianças diferentes do padrão apresentadas no livro sofriam com o afastamento ou com o deboche dos colegas. Menino que chora é **mulherzinha**; menina que joga bola com meninos é **estranha**. O livro ainda traz uma mensagem sobre o quanto todas essas regras foram construídas historicamente, como se pode perceber nesta passagem: “Essas coisas aprendemos quando somos ainda

---

<sup>6</sup> Estamos cientes da discussão e controvérsias a respeito do termo *literatura infantil*. Para alguns especialistas caracterizar a literatura como sendo *infantil* pode remeter à ideia de diminuição de sua importância. Muitos são os termos encontrados ao tratar desta temática: *livros de literatura de recepção infantil*, *livros destinados às crianças*, *livro infantil*, etc. Mesmo considerando que essas colocações são riquíssimas e necessárias, optamos neste trabalho, por não entrar no mérito de tais discussões e manteremos o termo *literatura infantil* por ser a forma adotada na maior parte dos trabalhos consultados.

muito pequenos. É a maneira como vamos sendo criados, com uma porção de regrinhas. E nem sempre estamos satisfeitos com elas, não é mesmo?” (RIBEIRO, 1990, p.26). Com uma linguagem bastante lúdica, essa passagem denota a desnaturalização do que está posto socialmente. E se não é naturalmente assim, pode ser feito e (re) construído de outra maneira.

Assim, quando me deparei com os conceitos da teoria histórico-cultural no curso de Psicologia, estas questões já eram familiares a mim. Segundo essa teoria, o ser humano criou uma cultura, que inclui elementos palpáveis como objetos e instrumentos e, ainda, elementos abstratos por exemplo, nossos costumes, valores, hábitos, linguagens e ciência. Segundo Mello (2007, p.86), “[...] criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto de características e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana”. E, se as criamos, elas não são naturalmente postas, assim, cada ser humano, desde criança, aprende a ser um ser humano. A mesma autora afirma ainda que foi Marx quem pela primeira vez percebeu e analisou a natureza histórica e social do homem. Segundo o próprio Marx:

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126, *apud* MELLO, 2007, p.87).

A partir da escolha da temática da pesquisa e durante o período que me debrucei no material investigado, tive a oportunidade de tatear, respirar e ler vários livros presentes nas bibliotecas das escolas que visitei. Ao buscar os títulos selecionados, procurei também viver um pouco do mundo que circunda a literatura infantil, seus sons e suas cores. Fui a lançamentos de livros, escutei escritores falando sobre o processo de criação de uma obra, visitei livrarias e bibliotecas. E, em um desses momentos, deparei-me com um livro antigo que chamou minha atenção e com surpresa vi quem era o autor: Umberto Eco. Naquele momento, sem nenhuma lembrança que este famoso escritor tivesse publicado livros destinados às crianças, me pus a folheá-lo. E que grata surpresa: ao reconhecer as imagens e ao ler alguns trechos, todo o livro me veio à memória. Sim, era mais um dos livros que ganhei de minha mãe e, tendo como título *Os três astronautas*, problematizava as diferenças

significativas que existiam entre um homem russo, um americano, um chinês e um marciano. Nessa obra, de forma tão autêntica, as diferenças não são negadas, mas sim problematizadas, tal como ilustra esse trecho: “não é porque dois seres são diferentes que têm que ser inimigos” (ECO, 1991, p.34). Assim, sem conseguir responder quem veio primeiro, se o ovo ou a galinha, também não sei dizer se busquei as **diferenças** ou se elas que me encontraram!

## 1.1 O QUE DIZEM OS PESQUISADORES DA ÁREA SOBRE A TEMÁTICA

Como um dos primeiros movimentos da pesquisa, investigamos o que tem sido produzido na literatura científica sobre os principais conceitos referentes à temática desta pesquisa: uma análise sobre como o preconceito e as diferenças são abordados na literatura infantil.

Optou-se por realizar a busca de trabalhos publicados a partir de 2008<sup>7</sup> em três bancos de dados: dissertações e teses da CAPES, trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED e artigos publicados no SciELO, pois consideramos serem as plataformas mais bem estruturadas para as buscas de pesquisas e por serem bancos significativos no país para a aproximação com a temática pretendida. Para o levantamento, utilizamos o cruzamento das seguintes palavras-chave: literatura infantil, diferenças, diversidade e preconceito.

Vale ressaltar que, neste primeiro momento, apresentamos de forma breve um panorama dos trabalhos publicados. Dentre esse universo, alguns trabalhos foram selecionados pela proximidade temática ou pela afinidade epistemológica e subsidiaram reflexões para a construção de nosso problema de pesquisa, de modo que, essas pesquisas serão aprofundadas mais adiante.

### 1.1.1 Banco de teses e dissertações CAPES

---

<sup>7</sup>O início do levantamento ocorreu no segundo semestre de 2013, e por isso o recorte temporal pretendido de cinco anos partiu de 2008 e foi até o ano de 2012. No entanto, em um segundo momento vimos a necessidade de ampliar tal levantamento nas bases ANPED e SciELO, visto que foram atualizadas em tempo para esta pesquisa. Não foi possível ampliar a busca na Plataforma CAPES por apresentar extensos períodos em manutenção.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, no mestrado e no doutorado em todos os estados do Brasil. O banco de dados da CAPES tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Sua ferramenta de busca disponibiliza a consulta dos resumos de todas as teses e dissertações defendidas a partir de 1998. A ferramenta permite a pesquisa por autor, assunto e instituição, tendo ainda as opções de busca pelo ano e nível.

O levantamento<sup>8</sup> das teses e dissertações realizadas nos últimos anos que pudessem subsidiar teoricamente nossas indagações partiu de três descritores primários<sup>9</sup>: preconceito, diferenças e diversidade. Visto o grande número de resultados obtidos, foi necessário utilizar o descritor secundário **literatura infantil** como filtro de pesquisa. No momento deste levantamento, tínhamos a intenção de investigar os livros disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), dessa forma, também utilizamos o nome do programa, bem como sua sigla como filtros de pesquisa.

Durante as buscas, foram selecionados os trabalhos tidos como relevantes à pesquisa ou que pudessem responder a algumas questões, tanto de ordem teórica quanto metodológica. Para a seleção dos trabalhos, foi percorrido o seguinte caminho:

- Leitura dos títulos das teses e dissertações;
- Leitura dos resumos;
- Leitura das palavras-chave.

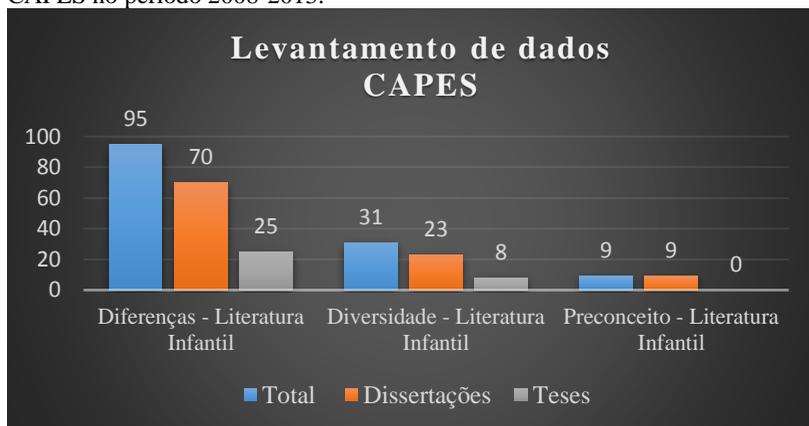
No gráfico a seguir, apresentamos o número de trabalhos encontrados de acordo com os descritores.

---

<sup>8</sup> Optamos por não utilizar os operadores lógicos E ou AND entre os descritores, comumente utilizadas em buscas para reduzir o número de resultados. Desse modo, as palavras que envolveram a busca não apresentavam dependência.

<sup>9</sup> Utilizamos a nomenclatura **descritor primário** quando nos referimos ao termo principal de busca e **descritor secundário** aos termos utilizados como filtros.

**Figura 1** – Gráfico do levantamento dos dados realizado no banco de dados da CAPES no período 2008-2013.



Fonte: Elaborado a partir do levantamento de produções no Banco de Teses da CAPES.

Por meio dos dados levantados na CAPES, pode-se perceber que o maior número das teses e dissertações apareceram com o descritor **diferenças-literatura infantil**. A Figura 1 mostra que, dentre os 95 trabalhos encontrados, 70 são dissertações de mestrado e 25 teses de doutorado. O descritor **diversidade-literatura infantil** apresentou 31 trabalhos, sendo 23 dissertações e 8 teses. Com relação ao termo **preconceito-literatura infantil**, quando comparados aos demais descritores, poucos trabalhos foram encontrados nos últimos cinco anos, sendo nove dissertações e nenhuma tese.

Ao examinar as pesquisas selecionadas, buscou-se identificar os objetivos apresentados nas teses e dissertações, verificar a metodologia utilizada para analisar a literatura infantil e, ainda, conhecer a matriz epistemológica das discussões. Por fim, observamos ainda nos trabalhos se Vigotski faria parte das referências, ou que autores da Psicologia embasavam as discussões. Consideramos que procurar Vigotski nas referências nos daria indícios<sup>10</sup> da presença da teoria histórico-cultural nas publicações. Partindo do pressuposto de que a abordagem histórico-cultural, após os anos de 1980, esteve cada vez mais presente no campo

<sup>10</sup> Estamos cientes que os indícios da presença da teoria histórico-cultural não excluem a possibilidade de que exista nos trabalhos certo ecletismo quanto aos referências teóricos.

da Educação no Brasil, como indicam Vieira e Maciel (2008), buscamos verificar neste levantamento se o enfoque histórico-cultural estaria presente nas discussões dos trabalhos encontrados, com base nos descritores utilizados.

**Quadro 1** – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: diferenças – literatura infantil.

<b>Base de dados: CAPES</b>					
Período: 2008 - 2012					
Descritor: diferenças; literatura infantil					
		Total	Dissertações	Teses	
Quantidade de trabalhos:		95	70	25	
Trabalhos relevantes:		4	3	1	
Data da consulta: 29/06/2013					
	Área/ Instituição	Autor	Título	Ano	Palavras-chave
1	Educação USP	Fernanda Cristina de Souza	“Como lobo na pele de cordeiro”: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência (D) <sup>11</sup>	2011	Educação especial; Diferenças; Livros infantis; Política educacional; PNBE; Literatura infantil
2	Educação UFPR	Evelize Cristina Tavares	Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências (D)	2009	Literatura Infantil, Gênero e Sexualidade, Resistência
3	Educação UFMG	Flávia Graciela de Alcântara	Um clássico "in" versões: representações de infância em chapeuzinho vermelho (D)	2009	Representações de infância, Literatura Infantil Brasileira, Chapeuzinho Vermelho, Análise do Discurso

Fonte: Elaboração própria.

<sup>11</sup> Nos quadros com os resultados das buscas, as letras D e T que aparecem entre parêntesis sinalizam as TESES e DISSERTAÇÕES selecionadas.

As três dissertações selecionadas com o descritor **diferenças-literatura infantil** foram defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação, como mostra o Quadro 1. A primeira dissertação, intitulada *Como lobo em pele de cordeiro: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência*, de 2011, teve como objetivo analisar os discursos sobre as diferenças presentes nos textos narrativos infantis dos livros sugeridos pelo PNBE/ESPECIAL 2008. A segunda dissertação selecionada, *Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências*, de 2009, buscou analisar, entre os livros infantis presentes nas escolas, aqueles que apresentam personagens que rompem com a representação do masculino e do feminino dentro da lógica dicotômica e da sexualidade tida como hegemônica, evidenciando o caráter social e histórico dessas construções. A terceira dissertação, com título *Um clássico "in" versões: representações de infância em chapeuzinho vermelho*, de 2009, procurou compreender diferentes representações de infância presentes em diferentes versões do conto infantil clássico Chapeuzinho Vermelho, bem como o lugar atribuído à infância pela via do discurso literário.

Na primeira dissertação, mesmo tendo como foco de investigação o discurso das diferenças presentes nos livros, pode-se perceber que o referencial de análise foi baseado na teoria de Bakhtin. A análise do discurso foi o método utilizado pelas dissertações 2 e 3, e os principais autores que embasaram a análise em ambos os trabalhos foram Michel Foucault, Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin. Os Estudos Culturais são a matriz conceitual utilizada pelas dissertações 1 e 2. Elas também utilizaram Vigotski em seu referencial teórico.

**Quadro 2** – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: diversidade –literatura infantil.

<b>Base de dados: CAPES</b>					
Período: 2008 - 2012					
Descritor: diversidade; literatura infantil					
	Total	Dissertações	Teses		
Quantidade de trabalhos:	31	23	8		
Trabalhos relevantes:	1	1	0		
Data da consulta: 29/06/2013					
	Área/ Instituição	Autor	Título	Ano	Palavras-chave

	Área/ Instituição	Autor	Título	Ano	Palavras-chave
1	Educação UFGD	Luciana Araújo Figueiredo	A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa (D)	2010	Historiografia brasileira; Criança negra; Literatura infanto-juvenil

Fonte: Elaboração própria.

Na busca com o descritor **diversidade-literatura infantil** (Quadro 2), dos 31 trabalhos, apenas um deles foi selecionado pela proximidade com a temática dessa pesquisa. A dissertação *A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa*, de 2010, teve como objetivo explicitar a forma como foram construídas através dos tempos as relações entre crianças negras e não negras e, sobretudo, as identidades étnicas no Brasil. Selecionamos esse trabalho, porque se propôs a apresentar algumas possibilidades de utilização da literatura infantil no processo de formação da identidade da criança negra, baseadas em obras de referencial étnico racial. A análise de conteúdo de Maria Laura Franco foi o método de análise utilizado no trabalho. No entanto, o resumo não indicou a vertente teórica adotada pela pesquisadora e, nas referências bibliográficas, não se encontraram autores da Psicologia.

**Quadro 3** – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: preconceito –literatura infantil.

Base de dados: CAPES					
Período: 2008 - 2012					
Descritor: preconceito; literatura infantil					
		Total	Dissertações	Teses	
Quantidade de trabalhos:		9	9	0	
Trabalhos relevantes:		5	5	0	
Data da consulta: 29/06/2013					
	Área/ Instituição	Autor	Título	Ano	Palavras-chave
1	Letras UFRJ	Daniel Simões Santos Massa	De como se mata a morte: diálogos sobre a literatura infantil brasileira (D)	2012	Literatura Brasileira; Literatura Infantil; Morte
2	Literatura e Interculturalidade UEP	Lúcia De Lourdes Monteiro Costa	Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva:	2011	Infanto-Juvenil; Homoafetividade; PCN;

			impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional (D)		Representação; Discurso
	<b>Área/ Instituição</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
3	Literatura e Interculturalidade UEP	Marlos José Lima Machado	A identidade homoafetiva na literatura infantil brasileira (D)	2009	Literatura infantil; Identidade; Homoafetividade
4	Educação UFPR	Josiane Becker de Oliveira Ramos	A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil (D)	2008	Literatura; Infância; Gênero; Sexualidade
5	Educação UEM	Renata de Almeida Vieira	O preconceito como objetivação humana (D)	2008	Preconceito; Objetivação humana; Produção da vida

Fonte: Elaboração própria.

A primeira dissertação selecionada com o descritor **preconceito-literatura infantil** é de 2012 da área de Letras e tem como título *De como se mata a morte: diálogos sobre a literatura infantil brasileira*. Seu objetivo foi analisar de que maneira a literatura infantil brasileira lida com a morte e quais são as estratégias utilizadas na sua apresentação. Ao analisar as referências deste trabalho, em relação aos autores da Psicologia, verificamos que Jean Piaget, conhecido autor da Psicologia, foi utilizado para explorar os estágios de desenvolvimento.

A segunda dissertação, apresentada em 2011, *Literatura infanto-juvenil de temática homoafetiva: impasses entre a abordagem dos PCN e a representação ficcional*, teve como objetivo analisar o discurso da proposta de leitura do texto literário infanto-juvenil presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais, relacionando-o com as práticas discursivas presentes em obras literárias infanto-juvenis, tendo como referência os Estudos Culturais. A metodologia de investigação foi a Análise do Discurso, e o texto fundamentou-se em Eni Orlandi, Sírio Possenti e Michel Foucault.

O terceiro trabalho selecionado *A identidade homoafetiva na literatura infantil brasileira*, apresentado em 2009, objetivou analisar as

representações do sujeito homoafetivo em obras literárias infantis. Para tanto, embasaram as análises dos livros infantis e suas discussões teóricas na vertente Estudos Culturais e nos autores Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Michel Foucault.

A quarta dissertação, cujo título é *A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil*, defendida em 2008, buscou analisar se a literatura infantil selecionada pelo MEC para a escola pública no ano de 2005 é um instrumento veiculador de uma cultura – a dos adultos - que objetiva o sujeito infantil. Esse trabalho fundamentou-se nos Estudos de Gênero, pautando as análises em autores como Montserrat Moreno, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva e Michel Foucault.

A última dissertação selecionada, apresentada em 2008, *O preconceito como objetivação humana*, buscou entender e explicitar o preconceito em relação à própria vida, apresentando-o como uma objetivação humana e investigar se o preconceito atualmente se encontra reconfigurado. Assim como as dissertações anteriores, esse trabalho teve como fontes de pesquisa textos adaptados da literatura infantil, no entanto, além dessa literatura, investigou jornais, revistas e cartazes. Como suporte filosófico e metodológico, a pesquisadora fundamentou sua pesquisa na perspectiva histórico-cultural contando com os seguintes autores: Friedrich Engels, Karl Marx, Aléxis Leontiev, Newton Duarte e Liev Semiónovitch Vigotski.

A análise das dissertações selecionadas nos últimos cinco anos no Banco de Teses da CAPES com o descritor **preconceito** evidencia que a maioria dos trabalhos tem como fundamentação os Estudos Culturais e de Gênero e apenas uma delas se apoia na perspectiva histórico-cultural. Essa constatação vem ao encontro da pesquisa realizada por Vieira e Maciel (2008) sobre a presença ou não da teoria histórico-cultural nas discussões sobre o preconceito nos resumos das pesquisas em Educação disponíveis no Banco de Teses da CAPES. A referida pesquisa verificou que no período entre 1990 e 1999, dos 18 trabalhos apresentados, apenas um resumo mencionou a abordagem histórico-cultural como referencial para discutir o preconceito. As autoras dessa pesquisa indicam a necessidade de estudos que “busquem nas formulações da Psicologia Histórico-Cultural novas possibilidades de análise, já que, ao postular que o psiquismo humano é derivado da atividade prática socialmente organizada, ela pode subsidiar a compreensão do que seja o preconceito” (VIEIRA; MACIEL, 2008, p.6).

A busca com o descritor **literatura-programa nacional biblioteca da escola** por teses e dissertações no Banco de dados da CAPES teve como objetivo identificar quais as principais áreas do

conhecimento têm se preocupado em investigar os livros disponibilizados às escolas públicas pelo PNBE. O Quadro 4 apresenta os resultados dessa busca.

**Quadro 4** – Levantamento CAPES das teses e dissertações com os descritores: literatura – programa nacional biblioteca da escola.

<b>Base de dados: CAPES</b>					
Período: 2008 - 2012					
Descritor: literatura; programa nacional biblioteca da escola					
			Total	Dissertações	Teses
Quantidade de trabalhos:			19	17	2
Trabalhos relevantes:			6	6	0
Data da consulta: 29/06/2013					
	Área/ Instituição	Autor	Título	Ano	Palavras- chave
1	Comunicação e Sociedade UFPR	Halina Paganelli Silva	Pragmática da comunicação: uma análise do politicamente correto da literatura infantil (D)	2012	Comunicação; Pragmática; Literatura Infantil; Politicamente correto; Linguagem
2	Educação UNESP	Naiane Rufino Lopes	Programa nacional biblioteca da escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial (D)	2012	PNBE; Literatura infantil; Relações étnico-raciais; Construção da Identidade negra
3	Educação, Epistemologia e Linguagem UCS	Morgana Kich	Mediação de leitura literária: o Programa nacional biblioteca da escola (PNBE)/2008. (D)	2011	Linguagem literária; mediação; biblioteca escolar; programa nacional biblioteca da escola (PNBE)/2008

	Área/ Instituição	Autor	Título	Ano	Palavras- chave
4	Educação UFPR	Verediana e Cintia de Souza de Oliveira	Educação das relações étnico- raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil (D)	2011	Literatura infantil; estratégias ideológicas; PNBE
5	Educação UFPR	Débora Cristina de Araújo	Relações raciais, discurso e literatura infanto- juvenil (D)	2010	Literatura infanto- juvenil; Relações raciais; Ideologia; Discurso; Hermenêuti ca da Profundida de.
6	Educação UFPR	Ana Carolina Lopes Venâncio	Literatura infanto- juvenil e diversidade (D)	2009	Literatura infanto- juvenil; Diversidade ; Inclusão; Relações raciais; Relações de gênero

Fonte: Elaboração própria.

A primeira dissertação selecionada, *Pragmática da comunicação: uma análise do politicamente correto da literatura infantil*, defendida em 2012 na área de Comunicação e Sociedade, teve como objetivo investigar em livros infantis selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/2008 a presença do politicamente correto e como ele é comunicado. Para tanto, a pesquisadora adotou uma perspectiva pragmática de linguagem, fundamentando-se teórica e metodologicamente na teoria de Atos Pragmáticos de Jacob Mey.

A segunda dissertação, intitulada *Programa nacional biblioteca da escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial*, também foi defendida em 2012,

mas na área de Educação, e buscou analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010. Seu objetivo era compreender como as crianças do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental veem a presença do personagem negro na literatura infantil. Utilizou-se da teoria histórico-cultural como norteador de investigação para discutir a constituição histórica da identidade negra.

O trabalho *Mediação de leitura literária: o programa nacional biblioteca da escola (PNBE)/2008*, terceiro em nossa seleção, foi apresentado em 2011 na área de Educação Epistemologia e Linguagem. Esse trabalho discute a mediação da leitura no contexto escolar, analisando obras literárias distribuídas pelo PNBE. As discussões e análises sobre a mediação de leitura apoiam-se nos referências de Vigotski e Anne-Marie Chartier.

A quarta dissertação, *Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil*, apresentada na área de Educação, em 2011, teve como objetivo analisar as estratégias ideológicas presentes no acervo de 2008 do Programa Nacional Biblioteca da Escola destinada à Educação Infantil. A pesquisa situa-se no campo dos estudos críticos sobre relações raciais. Adotou a metodologia de estudo da ideologia, a Hermenêutica da Profundidade, organizando a pesquisa em três partes: análise do contexto sócio-histórico; análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação da ideologia.

A quinta dissertação, intitulada *Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil*, foi apresentada na área de Educação no ano de 2010, e teve como objeto de análise os discursos sobre os grupos raciais brancos e negros produzidos a partir de leituras de obras infanto-juvenis em salas de aula. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, tendo como orientação a Hermenêutica da Profundidade, com a proposta de investigar se a produção, veiculação e recepção/interpretação de obras literárias infanto-juvenis apresentavam discursos que atuavam no sentido de produzir/reproduzir hierarquias raciais.

A última dissertação selecionada a partir do descritor **literatura-programa nacional biblioteca da escola** foi apresentada em 2009, na área de Educação, com o título *Literatura infanto-juvenil e diversidade*. Esse trabalho pesquisou 20 obras de literatura infanto-juvenil que compõem um acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), com o objetivo de analisar como essa literatura privilegia determinadas características de personagens e se articula com as desigualdades de tratamento discursivo relativas à deficiência, à raça, ao

gênero e à idade. Os principais teóricos que orientaram o trabalho foram Maria das Graças de Castro Bregunci, Antônio Flávio de Oliveira Pierucci e Erving Goffman. Tendo como matriz de pensamento o Interacionismo Simbólico, utilizou-se da análise de conteúdo como método de investigação dos livros.

O recorte feito nas dissertações publicadas no Banco de Teses da CAPES indica primeiramente que a teoria histórico-cultural esteve presente de forma clara, ou seja, especificada no resumo ou nas palavras-chave, em apenas uma das dissertações. O que se percebe, com base nesse descritor, é a presença de uma pluralidade de referenciais teóricos que embasam as discussões.

### **1.1.2 Banco de dados: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

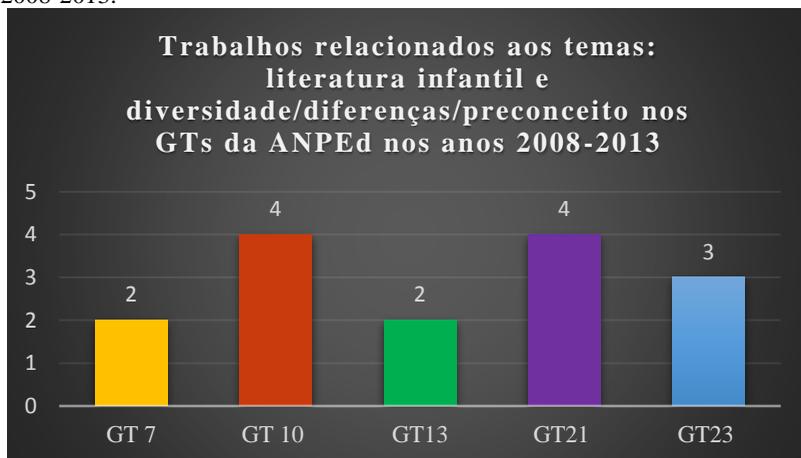
A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma associação com mais de 30 anos que tem como finalidade fortalecer a pós-graduação e a pesquisa na área de Educação no Brasil. A ANPEd se estrutura em Grupos de Trabalho (GT), formados por 24 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas da educação. Desse modo, a ANPEd mantém um rico banco de dados com todos os trabalhos apresentados anualmente em seus GTs. Os GTs<sup>12</sup> selecionados para essa busca, considerando a possibilidade de relacionar trabalhos à temática da nossa pesquisa, são estes: GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT13 – Educação Fundamental, GT: 21 - Educação e Relações Étnico-raciais, e ainda, GT: 23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

Na Figura 2, apresentamos a quantidade de trabalhos selecionados nos cinco Grupos de Trabalho e, nos quadros seguintes, detalhamos os trabalhos apresentados em cada um deles.

---

<sup>12</sup>Participaram ainda da busca os GTs: 20 (Psicologia da educação), 15 (Educação Especial) e o 14 (Sociologia da educação), no entanto não foram encontrados, no período delimitado, trabalhos relacionados ao tema nesses Grupos de Trabalho.

**Figura 2** – Gráfico do levantamento no banco de trabalhos da ANPEd no período 2008-2013.



Fonte: Elaboração própria.

Na busca realizada no banco de trabalhos apresentados na ANPEd, estabeleceu-se como recorte temporal os anos de 2008 a 2013 (31<sup>a</sup> a 36<sup>a</sup> reuniões anuais). No segundo passo do levantamento, foram selecionados os trabalhos por meio da leitura dos títulos e dos resumos, chegando-se à seguinte distribuição nos GTs: no GT 7 foram encontrados 97 trabalhos, sendo 2 selecionados; no GT 10 do total de 105, quatro trabalhos foram selecionados; o GT 13 apresentou 103 trabalhos, sendo selecionado apenas dois; no GT 21 em um total de 103, foram selecionados quatro; e por fim o GT 23 apresentou 87 trabalhos, sendo três selecionados.

**Quadro 5** – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 7- Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

<b>Base de dados: ANPEd</b>							
GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos							
Período: 2008-2013							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Quantidade de trabalhos:	19	16	17	15	18	12	97
Trabalhos selecionados pelo título:	1	0	1	0	0	0	2
Data da consulta: 12/11/2013							

	<b>Autor (es)</b>	<b>Nome do Trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
1	Bruna Lidiane Marques da Silva; Elaine Maria da Cunha Morais UFMG	A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas Editoriais	2008	Literatura Infantil; leitura escolar; políticas públicas e escolhas editoriais
2	Cleber Fabiano da Silva UNIVALI	A criança e o livro literário: encontros e possibilidades	2010	Literatura infantil; critérios de seleção; possibilidades didático-metodológicas

Fonte: Elaboração própria.

No GT 7, que aborda temas relacionados à Educação de crianças de 0 a 6 anos, foram encontrados dois trabalhos. O primeiro trabalho, *A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas Editoriais*, teve como foco de investigação os primeiros acervos destinados à educação infantil pelo PNBE de 2008. O texto aborda os possíveis critérios de escolha adotados para tal seleção, os quais problematizam as relações entre a escola e o mercado editorial no Brasil. Outras questões abordadas no trabalho, ainda que preliminarmente, são as concepções de literatura e de infância adotadas pelas editoras pesquisadas.

O segundo trabalho selecionado, *A criança e o livro literário: encontros e possibilidades*, aborda o encontro da criança com o livro literário, buscando compreender esse movimento e propor algumas concepções didático metodológicas que possam servir de referência para a sua aproximação com o universo da obra literária. Essas propostas fundamentam-se na preocupação de que sejam assegurados às crianças métodos apropriados que as levem em consideração, buscando resgatar a autonomia das crianças por meio da apropriação de seus discursos.

**Quadro 6** – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 10- Alfabetização, Leitura e Escrita.

<b>Base de dados: ANPEd</b>
GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita

<b>Período: 2008-2013</b>							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Quantidade de trabalhos:	18	18	17	22	17	13	105
Trabalhos selecionados pelo título:	0	2	1	0	0	1	4
Data da consulta: 29/06/2013							
	Autor (es)	Nome do Trabalho	Ano	Palavras-chave			
1	Rosa M. H. Silveira; Iara Tatiana Bonin; Daniela Ripoll ULBRA	Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural	2009	Literatura infantil; diferença; paratextos			
2	Cleber F. da Silva UNIVALI	A literatura na educação infantil: o encontro da criança com o texto	2009	Literatura infantil; sociologia da infância; estética da recepção			
3	Iara T. Bonin; Rosa M. H. Silveira ULBRA e UFRGS	Humor, literatura infantil e diferença - um estudo com crianças dos anos iniciais	2010	Literatura infantil; diferenças; humor.			
4	Rosa M. H. Silveira; Iara T. Bonin ULBRA e UFRGS	A literatura infanto-juvenil nas reuniões anuais da ANPEd: espaços e temas	2013	Literatura infanto-juvenil, ANPEd, reuniões anuais			

Fonte: Elaboração própria.

No GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, o primeiro trabalho selecionado, *Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural*, analisou como os paratextos, presentes nos livros infantis, ensinam e buscam influenciar condutas e atitudes em relação à diferença. Essa pesquisa fundamentou as discussões em autores da perspectiva dos Estudos Culturais.

O trabalho intitulado *A literatura na educação infantil: o encontro da criança com o texto*, buscou compreender como ocorre o encontro entre crianças da Educação Infantil e os textos de literatura para elas destinados. Pautado na Sociologia da Infância e na Estética da Recepção, buscou identificar momentos significativos para pensar esse encontro.

O terceiro trabalho selecionado, *Humor, literatura infantil e diferença - um estudo com crianças dos anos iniciais*, apresentado em 2010, teve como objetivo investigar de que forma alunos dos anos iniciais se apropriam de alguns recursos humorísticos em sua produção textual e imagética, após a realização de atividade com uma obra de literatura infantil que aborda a questão da diferença e incorpora elementos de humor. Fundamentou-se na perspectiva dos Estudos Culturais.

No último trabalho selecionado neste GT, *A literatura infanto-juvenil nas reuniões anuais da ANPEd: espaços e temas*, as autoras mapearam, em um período de doze anos (2000 a 2012), trabalhos apresentados na ANPEd que focalizam a literatura infantil e infanto-juvenil, ou seja, o que vem se falando a respeito dessa temática nas reuniões anuais da ANPEd. Esse mapeamento teve como objetivo principal refletir sobre o lugar que o campo tem ocupado no período analisado. Para as análises, os trabalhos foram agrupados em quatro grandes eixos: resultados de pesquisas empíricas, ensaios temáticos, trabalhos sobre acervos e conjuntos de obras, e ainda, trabalhos com professores. A pesquisa verificou que o número de trabalhos sobre literatura infanto-juvenil tem se mostrado bastante estável nas reuniões, ainda que possa ser considerado pouco expressivo ao verificar que anualmente são apresentados mais de 200 trabalhos. Por fim, dos trabalhos selecionados pelas autoras, todos os que abordam o tema das diferenças na literatura infantil também constam em nosso levantamento. Isso permite afirmar que no período anterior à nossa busca (2000 a 2007) este tema não esteve presente nos trabalhos da ANPEd.

**Quadro 7** – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 13- Educação Fundamental.

<b>Base de dados: ANPEd</b>							
GT13 – Educação Fundamental							
Período: 2008-2013							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Quantidade de trabalhos:	15	18	18	16	19	17	103

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Trabalhos selecionados pelo título:	0	0	1	1	0	0	2
Data da consulta: 29/06/2013							
	Autor (es)	Nome do Trabalho	Ano	Palavras-chave			
1	Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher; Maria Isabel Dalla Zen UFRGS	Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial	2010	Raça-etnia, identidade e diferença, Literatura Infantil			
2	Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher; Maria Isabel Dalla Zen UFRGS	Leituras de escolares sobre diferenças na literatura infantil brasileira	2011	Leitura; literatura infantil; diferença			

Fonte: Elaboração própria.

O Grupo de Trabalho 13 de Educação Fundamental apresentou no período investigado 103 trabalhos, sendo apenas dois selecionados neste levantamento e ambos foram apresentados pelas mesmas autoras. No trabalho *Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial*, de 2010, foi feita uma análise sobre representações étnico-raciais em duas obras da literatura infantil brasileira contemporânea e no modo como tais representações são interpretadas por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da contação de duas histórias (*O menino Nito* de Sônia Rosa e *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém), analisaram-se as falas das crianças e suas produções textuais e imagéticas. Essas análises revelaram sentidos recorrentes ligados à identidade étnico-racial negra, tais como o uso da cor salmão ou branca para colorir a pele negra, a não percepção da identidade negra quando associada a um personagem economicamente bem situado, e ainda estereótipos que associam valores negativos ao corpo negro, em especial ao cabelo. No entanto, sobre os livros utilizados, as autoras afirmam que, com suas contradições e fissuras, essas obras emprestam novos contornos para a representação da pertença étnico-racial negra na literatura infantil brasileira contemporânea, apresentando novas identidades negras, agora sim valorizadas, destacadas e centralizadas que passarão a produzir outros efeitos.

Já o trabalho apresentado em 2011, intitulado *Leituras de escolares sobre diferenças na literatura infantil brasileira*, aborda a diferença e o modo como crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas interpretam textos da literatura infantil que tratam o tema diferença. Esse trabalho utiliza autores dos Estudos Culturais como linha de pensamento teórico.

**Quadro 8** – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 21- Educação e Relações Étnico-raciais.

<b>Base de dados: ANPEd</b>							
GT: 21 - Educação e Relações Étnico-raciais							
Período: 2008-2013							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Quantidade de trabalhos:	11	9	13	30	22	18	103
Trabalhos selecionados pelo título:	0	0	1	1	1	1	4
Data da consulta: 29/06/2013							
	Autor (es)	Nome do Trabalho	Ano	Palavras-chave			
1	Débora Cristina de Araújo UFPR	Ideologia e racismo: análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis	2010	Literatura infanto-juvenil; relações raciais; ideologia; Hermenêutica da profundidade			
2	Débora Cristina de Araújo UFPR	Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte	2011	Literatura infanto-juvenil; relações raciais; pesquisas			
3	Claudia Alexandre Queiroz; Mailsa Carla Pinto Passos UERJ	Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura	2012	(Não consta)			
4	Débora Cristina de Araújo UFPR	O que já disseram a respeito da diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)? um estudo em andamento	2013	PNBE; literatura infanto-juvenil; diversidade étnico - racial; valorização; pesquisas acadêmicas			

Fonte: Elaboração própria.

No GT 21 sobre Educação e Relações Étnico-raciais selecionaram-se quatro trabalhos. No trabalho *Ideologia e racismo: análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis* apresentado em 2010, a autora propõe uma interpretação da ideologia racista envolta nos discursos proferidos por professoras e crianças a respeito de obras literárias infanto-juvenis. Teve como aporte teórico a Hermenêutica da Profundidade, metodologia que busca fornecer subsídios para a interpretação da ideologia.

O segundo trabalho selecionado, da mesma autora, foi apresentado em 2011, com o título *Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte* e apresenta um estado da arte sobre estudos desenvolvidos no campo da literatura infanto-juvenil e relações raciais. Em sua análise, fica evidenciado que, embora haja alterações na explicitação do racismo de um período para outro, a produção literária infanto-juvenil brasileira pouco avançou no reconhecimento e na valorização da diversidade étnico-racial, por indicar de modo sutil e implícito um discurso racista.

O terceiro trabalho, intitulado *Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura*, de 2012, objetivou compreender os processos identitários e a articulação destes com as práticas deste grupo de crianças, tendo como referencial teórico Mikhail Bakhtin e os Estudos da Linguagem.

Em 2013 apresentou-se o trabalho *O que já disseram a respeito da diversidade étnico-racial no Programa nacional de biblioteca da escola (PNBE)? um estudo em andamento*, que faz parte de um estudo maior que busca verificar em que medida o PNBE contempla a diversidade étnico-racial na literatura infantil encaminhada às escolas. A pesquisa verificou, ao observar todo o percurso do PNBE, um pequeno avanço e um grande retrocesso, já que, em 15 anos de Programa, apenas em 1 ano foi explicitada uma política afirmativa de valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

**Quadro 9** – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd durante o período 2008-2013 no GT 23- Gênero, Sexualidade e Educação.

<b>Base de dados: ANPEd</b>							
GT: 23 - Gênero, Sexualidade e Educação							
Período: 2008-2013							
	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>Total</b>
Quantidade de trabalhos:	11	12	15	15	17	17	87

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Trabalhos selecionados pelo título:	2	0	0	0	1	0	3
Data da consulta: 29/06/2013							
	Autor (es)	Nome do Trabalho	Ano	Palavras-chave			
1	Andréa Costa Silva; Vera H. F. Siqueira UFRJ	Sexualidade na escola mediada pela literatura: apropriações docentes	2008	Apropriações docentes; literatura para jovens; gravidez na adolescência;			
2	Cintia de Souza Batista Tortato UTFPR	Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil	2008	Gênero; diversidade sexual; literatura infantil			
3	Andréa Costa da Silva; Vera H. F. Siqueira UFRJ	Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradigmático	2012	Literatura escolar; discurso; sexualidade; gênero			

Fonte: Elaboração própria.

No GT 23 da ANPEd, que trata as questões de Gênero, Sexualidade e Educação, foram selecionados três trabalhos. O primeiro deles, apresentado em 2008, intitulado *Sexualidade na escola mediada pela literatura: apropriações docentes*, busca analisar os sentidos construídos por um grupo de professores na apropriação dos livros literários que abordam a temática da gravidez na adolescência. Este trabalho seguiu a abordagem dos Estudos Culturais, com enfoque preferencial nos pressupostos foucaultianos.

A segunda pesquisa apresentada neste GT, *Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil*, de 2008, relatou uma pesquisa realizada com um grupo de professores, que teve por objetivo sensibilizar os profissionais da educação sobre a importância de pensar as questões de gênero e diversidade sexual na escola por meio da utilização de livros de literatura infantil. As atividades tiveram aporte teórico no conceito de gênero fundamentado em uma abordagem

feminista pós-estruturalista, referenciando Michel Foucault e Jaques Derrida.

O último trabalho selecionado neste GT trata a *Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradigmático* e foi apresentado em 2012. Por meio de pressupostos foucaultianos, busca reconhecer a ocorrência de investimentos de saber/poder em ações pedagógicas envolvendo livros paradigmáticos que abordam temas relacionados à sexualidade, ao gênero e à saúde reprodutiva.

Verificou-se que, nos últimos cinco anos, no GT Gênero, Sexualidade e Educação, a literatura infantil não tem sido objeto privilegiado das investigações. O que encontramos foram pesquisas que tiveram como foco os professores, sendo a literatura infantil utilizada como instrumento mediador nas discussões sobre gênero e sexualidade. Percebemos ainda que a teoria histórico-cultural não esteve presente nos trabalhos selecionados e que os Estudos Culturais nortearam as discussões.

### 1.1.3 Banco de dados: SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SciELO – *Scientific Electronic Library Online* é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Essa base de dados é resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A base de dados permite a pesquisa básica e avançada por meio de descritores, com seleção e refinamento segundo o ano de publicação, áreas, idioma, revistas e coleções.

A busca foi realizada, inicialmente, com os seguintes descritores primários: **diferenças, diversidade e preconceito**; combinados com o descritor secundário **literatura infantil**, pois nossa intenção era encontrar trabalhos que relacionassem os descritores primários com a literatura para as crianças. No entanto, esta busca resultou em um número reduzido de trabalhos, assim, optamos por mudar os parâmetros de busca: procuramos trabalhos partindo de descritores primários com refinamento em relação às áreas temáticas, subáreas e idioma. Os trabalhos que emergiram deste levantamento foram selecionados por meio da leitura do título e, nos casos em que não estava clara a proposta do trabalho pelo título, foi realizada a leitura dos resumos.

Percebe-se que a maioria dos trabalhos aparece com o descritor **diversidade**, seguido do termo **diferenças**, conforme evidencia o Quadro 9. Os termos **preconceito** e **literatura infantil** apresentaram em média

resultados próximos e em número bem menor do que os demais quanto ao número total de trabalhos, no entanto foram os descritores que tiveram um maior número de trabalho selecionados. O refino pelos filtros utilizados, **Ciências humanas** e **Educação e pesquisa educacional** mostra que grande parte das pesquisas encontradas com os descritores **diversidade** e **diferenças** fazem parte de trabalhos publicados em outras áreas do conhecimento, como as da ciências da saúde e as da biologia.

**Quadro 10** – Dados gerais dos trabalhos publicados nos periódicos do banco de dados da SciELO – *Scientific Electronic Library Online* durante o período 2008-2013

<b>Base de Dados: SciELO – Scientific Electronic Library Online</b>				
Período: 2008-2013				
Data da consulta: 01/08/2013				
Descritor	Preconceito	Literatura Infantil	Diferenças	Diversidade
Total de Trabalhos	285	327	3789	13040
1º Filtro: Ciências humanas	153	81	645	1464
2º Filtro: Educação e pesquisa educacional	37	18	210	278
3º Filtro: Idioma Português	36	15	193	255
4º Filtro: Período 2008-2013	21	10	125	155
Trabalhos selecionados	4	3	0	1

Fonte: Elaboração própria.

Após a seleção dos artigos publicados em periódicos da plataforma SciELO, foi realizada a leitura dos resumos, palavras-chave e referências bibliográficas. Os trabalhos que tinham como perspectiva teórica a abordagem histórico-cultural foram lidos na íntegra.

Dentre os trabalhos selecionados, apenas um deles, encontrado com o descritor **preconceito**, tem como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural. Os demais trabalhos que abordam o tema preconceito têm como foco o preconceito ao diferente. Como já vimos nos levantamentos em outras bases de busca, a temática em pauta vem sendo bastante discutida pelo Multiculturalismo ou ainda pelos Estudos Culturais.

O artigo a respeito do preconceito com base na perspectiva histórico-cultural tem como título *Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos* e foi publicado no ano de 2011. Esse trabalho teve como objetivo discutir o processo de apropriação, desenvolvimento e crítica das manifestações preconceituosas expressas por pré-escolares na prática de sua atividade principal. Esse estudo chama a atenção para a importância da mediação do professor na contestação das atitudes preconceituosas e na compreensão da diferença, não como desigualdade, mas sim como a expressão histórica da humanidade, contida nas mais diversas culturas, sociedades e seres humanos.

O descritor **literatura infantil** fez emergir três trabalhos que se aproximam dos nossos interesses. Após a leitura acurada dos resumos, percebemos que se trata de trabalhos cuja abordagem está pautada no Multiculturalismo e nos Estudos Culturais. Com o descritor **diferenças** não foi selecionado nenhum trabalho que, a princípio, pudesse contribuir diretamente ao nosso levantamento bibliográfico.

O artigo *O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação* de Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz publicado em 2013, foi selecionado a partir do termo **diversidade**. Esta pesquisa encerra nosso levantamento bibliográfico e permite elencar algumas discussões interessantes sobre as diversas terminologias que vêm sendo utilizadas para discutir as questões que envolvem a diversidade, as diferenças e suas matrizes conceituais. A pesquisa mostra como realizou-se, na educação, o debate sobre a diferença e a diversidade, com o objetivo de compreender as distinções entre as propostas pedagógicas denominadas multiculturalismo, interculturalismo e pluralismo cultural. As autoras procuram identificar as condições teóricas, as práticas e as políticas que possibilitam a ascensão do conceito de diversidade. Acreditam que o uso indiscriminado do termo diversidade pode se tornar uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. Percebe-se, com base nesse estudo, que na área da Educação existe uma explosão semântica de propostas pautadas na cultura, que se distinguem e que se denominam como multiculturalismos, interculturalismos, culturalismos etc. Algumas vezes a cultura serve para falar da identidade, outras vezes para falar das diferenças. Ora significa eu, ora significa o outro. Fala-se em cultura como síntese de todas as culturas, como no interculturalismo, outras vezes é um mosaico de culturas, como no multiculturalismo. Segundo as autoras Rodrigues e Abramowicz (2013, p.19),

[...] é esse uso generalizado da palavra cultura, associado ao diverso, à diversidade e/ou à diferença, mas também ao uno, ao universal, ao comum e ao local, que tem sido objeto de disputa não só teórica, mas também na prática social, contribuindo para a imprecisão e o esvaziamento conceitual de cultura, diversidade e diferença.

Assim, quando se fala em cultura, já não se sabe mais qual sentido é atribuído a ela, demarcando um esvaziamento da cultura como categoria analítica.

No quadro apresentado a seguir, estão sintetizados todos os trabalhos selecionados na base de dados SciELO.

**Quadro 11** – Dados detalhados do levantamento na SciELO dos trabalhos publicados em periódicos durante o período 2008-2013

<b>Base De Dados: SciELO – Scientific Electronic Library Online</b>				
Período: 2008-2013				
Data da Consulta: 01/08/2013				
Descritor	Artigo	Autor (es)	Palavras-Chave	Periódico / Ano
1 Preconceito	Como Incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade	Flávia Schilling Sandra Galdino Miyashiro	Educação Inclusiva; Estigma; Direitos Humanos; Preconceito.	Educação e Pesquisa /2008
2 Preconceito	Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental	Vera Maria Candau; Miriam Soares Leite	Grupo Focal; Multiculturalismo; Desigualdades Sociais; Professores	Cadernos de Pesquisa /2011
3 Preconceito	Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos	Gustavo Martins Piccolo	Preconceito; Atividade; Mediação; Teoria histórico-cultural	Educação e Sociedad e /2011

<b>Descritor</b>	<b>Artigo</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Palavras-Chave</b>	<b>Periódico / Ano</b>
4 Preconceito	Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade	Viviane Potenza Guimarães Pinheiro	Preconceito; Moralidade; Educação Moral; Resolução de Conflitos.	Revista Brasileira de Educação /2011
5 Literatura Infantil	Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural <sup>13</sup>	Rosa Maria Hessel Silveira; Iara Tatiana Bonin; Daniela Ripoll	Literatura Infantil; Diferença; Paratexto	Revista Brasileira de Educação /2010
6 Literatura Infantil	Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares	Madalena Klein	Diferença; Discursos; Literatura Infantil; Espaços Escolares; Estudos Culturais	Pro-Posições /2010
7 Literatura Infantil	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil	Paulo Vinicius Baptista da Silva; Gizele de Souza	Práticas Pedagógicas; Relações Raciais; Educação Infantil	Educar em Revista /2013
8 Diversidade	O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação	Tatiane Cosentino Rodrigues; Anete Abramowicz	Política educacional; Diversidade e diferença; Relações étnico-raciais; Governo Lula	Educação e Pesquisa /2013

<sup>13</sup> Este trabalho foi selecionado anteriormente no levantamento da ANPED.

Fonte: Elaboração própria.

Cumpre-nos assinalar que, dentre os 960 trabalhos encontrados nas três bases de dados utilizadas nesta pesquisa (CAPES, ANPEd e SciELO), foram selecionados 38 (trabalhos) que, por meio das palavras-chave, e descritores apontavam certa aproximação com a temática pretendida. Entretanto, desse universo, foi possível constatar que apenas três trabalhos foram desenvolvidos tendo como referencial a teoria histórico-cultural. Isso nos parece pouco diante da importância do tema bem como do papel de destaque que essa teoria apresenta no cenário educacional das últimas décadas. O presente levantamento evidencia aspectos na mesma direção apontada por Vieira e Maciel (2008), quando afirmam que a temática do preconceito é pouco abordada sob a luz da teoria histórico-cultural. Segundo Vieira (2008), centrar o foco nas diferenças entre os homens, mesmo que de fato elas existam, na verdade serve para esconder a desigualdade, condição que não é natural, mas sim produzida historicamente. Sobre as diferenças estabelecidas entre os homens, a mesma autora afirma: “com a divisão do trabalho, com a escravização do homem pelo homem, com a valorização da riqueza como bem supremo, instala-se a desigualdade entre os seres humanos, desigualdade que não podemos confundir com diferença” (VIEIRA, 2008, p.49).

Nesse sentido, é legítimo dizer que cada indivíduo é singular e diferente, no entanto os homens sob as relações de trabalho, condições e modos de vida existentes em nossa sociedade, não se constituem apenas como diferentes, mas sim como desiguais. Leontiev (2004, p.293) explica que a desigualdade não decorre das diferenças biológicas naturais entre os seres humanos e afirma: “Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico”. Desse modo, não são as diferenças que produzem por si mesmas os preconceitos, enquanto a expressão do preconceito está sempre em correspondência com o modo de produção da vida.

## 1.2 DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA

A leitura e análise do levantamento bibliográfico não foram feitas apenas no início da pesquisa; durante todo o percurso buscamos no levantamento bibliográfico esclarecimentos, quase como uma tentativa de dialogar com outros pesquisadores da área, principalmente em momentos de impasses e incertezas. Temos ciência de que alguns trabalhos

relevantes podem ter escapado do levantamento, seja por serem publicações muito recentes ou, ainda, pela própria objetividade que a busca nestes bancos de dados requer. Nesse sentido, além do panorama apresentado, buscamos ainda outros referenciais bibliográficos, publicações atuais, enfim, outros trabalhos voltados à nossa matriz teórica que pudessem complementar algumas lacunas evidenciadas pela nossa busca inicial, com base nos cruzamentos das palavras-chave.

Depois desses esclarecimentos, o que apresento a seguir é o resultado dessa **conversa**, um tanto quanto solitária, entretanto fundamental na definição do objeto, na elaboração do problema de pesquisa, na construção das categorias de análise dos livros infantis e, também, na produção de respostas, sempre provisórias, mas que finalizam este trabalho.

Ao considerar as referências bibliográficas dos trabalhos analisados, percebemos a importância dos conceitos elaborados por Lígia Amaral (1992), que chama a atenção de forma original para o tema das diferenças na literatura infantil. Partindo da perspectiva da Psicologia Social, Amaral (1992) em sua tese de doutoramento, analisa questões relacionadas à diferença na literatura infantil; suas formulações tornam-se um marco que inaugura o conceito denominado de *significativamente diferente*, conceito fundamental nesta pesquisa e que será abordado com mais cuidado nos próximos capítulos. Vale ressaltar que, para apresentar seus conceitos e categorias de análise, não nos valem exclusivamente de sua tese, pois a autora deu continuidade ao trabalho iniciado em seu doutorado, perseguindo essa mesma temática em publicações posteriores. Nesses trabalhos<sup>14</sup>, Amaral desenvolveu melhor algumas ideias e categorias analíticas apresentadas inicialmente na tese.

A autora inicia suas reflexões se perguntando de que forma o corpo desviante está sendo inscrito pela literatura infantil brasileira. E, para buscar possíveis respostas, elege como material de investigação 47 obras da literatura infantil formadas por enredos que incluem situações e/ou personagens diferentes, deficientes ou doentes, mais especificamente livros com algum personagem portador de corpo desviante, definindo-se, como tal, uma constituição corporal diferenciada do grupo de pertinência. Amaral selecionou obras editadas entre 1971 e 1991, justificando tal delimitação pelo caráter estético assumido pela literatura infantil após a

---

<sup>14</sup> Destacamos aqui as seguintes publicações: *Corpo desviante: olhar perplexo* (AMARAL, 1994a); *Mercado de trabalho e deficiência* (AMARAL, 1994b); *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (1998); *Pela voz da literatura, pensando preconceitos em relação à diferença* (2002).

década de 1970. Além disso, aquele período foi considerado pelos especialistas da área um divisor de águas em relação às temáticas abordadas, com discussões referentes a temáticas polêmicas envolvendo preconceitos, diferenças e desigualdade social. Vale destacar que, ainda que a década de 1970 tenha sido um marco em relação às temáticas abordadas na literatura infantil, a pesquisa de Amaral (1992) evidencia que os personagens portadores de um corpo desviante estiveram presentes nas histórias de forma quantitativamente significativa somente a partir da década de 1980. Ou seja, o tema da diferença corporal não esteve presente na primeira década do período que os especialistas afirmam ser o *boom* da produção literária para o público infanto-juvenil (de 1970 a 1990).

As análises realizadas por Lígia Amaral possibilitaram a elaboração de algumas categorias de identificação do preconceito na literatura infanto-juvenil. Dentre essas categorias citamos: *generalização indevida*, *correlação linear*, *ideologia da força de vontade*, *culpabilização da vítima*, *contágio osmótico*, etc. (AMARAL, 1998; 1994b). Destacamos aqui apenas duas das suas categorias sistematizadas, por considerar que são mais relevantes para a pesquisa em pauta: a primeira categoria de análise, identificada como *generalização indevida*, “refere-se à transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global. O indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela: é a encarnação da ineficiência total” (AMARAL, 1998, p.17). Dessa forma, as eficiências do indivíduo são ignoradas. Já a segunda categoria trata a *correlação linear*, a qual segue a lógica do *se... então* e que pode ser melhor compreendida pelos exemplos citados pela autora: “se esta atividade é boa para esta pessoa com deficiência então é boa para todas as pessoas nessas condições. [...] Ou: se audição é um sentido privilegiado no cego (claro que aqui há mais um preconceito), então os cegos são excelentes músicos” (AMARAL, 1998, p.17).

Baseado nesses e em outros preconceitos, nossa sociedade constrói estereótipos que, segundo Amaral (1998, p.18), tornam-se a “concretização/personificação do preconceito”: cria-se um tipo fixo e difícil de mudar que irá caracterizar uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Amaral (1998) destaca, para efeito de análise, três categorias de estereótipos mais generalistas, e que são facilmente encontrados na literatura infantil: o herói, o vilão, e a vítima.

O *herói* pode apresentar estas características: alta competência intelectual, extrema sensibilidade, também pode ter coragem exacerbada ou ainda talentos especiais. Com isso, ao herói “cabe sempre o papel daquele que supera todos os obstáculos, ultrapassa todas as barreiras, é o

*bom* – corporificação do bem – e até mesmo o melhor” (AMARAL, 1998, p.18, grifo do autor). Já o *vilão* é um agente desestruturador que apresenta “atitudes e ações condenáveis, como intolerância, agressividade, criminalidade... apresentadas não apenas como reações legítimas a certas situações-limite, mas sim construindo uma imagem de herói-vilão” (AMARAL, 1992, p.380). O estereótipo de *vítima* é retratado pelo personagem com sentimentos de tristeza, desgosto, solidão, conformismo, até mesmo desamparo ou desesperança. A este cabe o papel de impotente ou mesmo coitadinho diante da vida ou de sua condição significativamente diferente, também sendo possível transitar entre esses estereótipos no decorrer de uma determinada sequência de tempos e acontecimentos.

Amaral (1998) desenvolve o conceito de *significativamente diferente* e distingue as simples diferenças, tais como preferência por uma cor ou por um time de futebol, das diferenças significativas. As diferenças simples que envolvem certas características ou opções, “embora sinalizam dessemelhanças, não criam climas extremamente conflitivos (com exceção de situações bem peculiares)”. Por outro lado, “bem mais complexos são o contexto e as relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o *significativamente diferente*”, estes sim causadores de embates (AMARAL, 1998, p.13, grifo do autor).

Segundo Amaral (1994a, p.262, grifo do autor) as *diferenças significativas* geram algum tipo de movimento. Ela afirma a respeito do ponto de vista psíquico: “Jamais passam em *brancas nuvens*: desorganizam, ameaçam, mobilizam. Pois representam aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito”. Com isso, diante da diferença significativa, é acionado nas pessoas um mecanismo de defesa para poder lidar com tal situação. O primeiro mecanismo é a reação de *ataque*, encontrada principalmente em culturas chamadas primitivas, como no caso de algumas tribos nas quais o deficiente é sacrificado (ou quando bruxas eram queimadas na fogueira); nesse sentido, enfrenta-se o inimigo, “ataca-se o diferente, o inconveniente, e com isso se liquida a ameaça por ele representada” (AMARAL, 1994a, p.263). Em nossa sociedade, representada por uma escala de valores baseada na moral judaico-cristã, geralmente a reação ao diferente toma outro caminho, o da *fuga*. E, para fugir da questão, ao ser acionado o olhar perturbado e perplexo diante do significativamente diferente, segue-se a via do abandono, da superproteção ou da negação. Mesmo sem desconsiderar a importância das duas primeiras formas de fugir da diferença, a autora desenvolve com mais profundidade em sua pesquisa a

categoria *negação*, evidenciando as formas cotidianas em que essa negação se concretiza.

Segundo Amaral (1994a), três formas utilizadas pelos indivíduos – seja por pensamentos, palavras e atos - materializam a negação: atenuação, compensação e simulação. São expressões como *podia ser pior, não é tão grave assim, não tem uma perna e podia não ter as duas*; que, por negar, acabam *atenuando* a especificidade dada pela condição ou característica diferente. A palavra-chave *mas* denuncia o segundo tipo de negação, a compensação. Ao dizer “é paralítico, *mas* é tão inteligente, é negro, *mas* tem alma de branco, é homossexual, *mas* é tão sensível, estamos *compensando* aquela característica ou condição que consideramos espúria e, portanto, negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável” (AMARAL, 1998, p.20, grifo do autor). A última forma de negação é concretizada ao procurar *simular* a diferença significativa, negando assim literalmente a diferença, ou fazendo de conta com expressões como “é cego, *mas* é como se não fosse, é homossexual *mas* nem parece” (AMARAL, 1998, p.20, grifo do autor). São posturas que lembram aquela do avestruz, na qual “enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos ver” (AMARAL, 1998, p.20).

Em uma de suas últimas publicações, Amaral (2002) sintetiza uma grade analítica que pode orientar a leitura e análise de diferentes produtos culturais, na busca de elementos indicadores de preconceitos e estereótipos. Suas observações partem de três eixos básicos: gênese da diferença, status do personagem e desfecho da história. Em relação à *gênese da diferença*, é necessário observar a “presença ou não de elementos de culpabilização que propiciem uma interpretação do leitor no sentido de atribuir a diferença a ações *negativas*, como traquinagem, desobediência, imprudência, *esquisitice*, etc.” (AMARAL, 2002, p.41, grifo do autor). Quanto ao *status do personagem* são observadas questões que envolvem suas características, traços de caráter, comportamentos, funções na história, estereótipos - essa última refere-se à ideia de vítima, herói ou vilão descrita anteriormente. Exemplos que ilustram este eixo: “presença constante de sentimentos de tristeza, desgosto solidão, conformismo, desamparo, desesperança...; presença de características nitidamente compensatórias, como alta competência em alguma área, extrema sensibilidade, coragem exacerbada [...]”, etc. (AMARAL, 2002, p.41). No *desfecho da história*, é observado se a diferença ou o personagem diferente é eliminado, o que pode ocorrer pela *cura* ou normalização, também pelo isolamento do mundo, ou ainda pela eliminação/morte – real ou simbólica.

As análises realizadas por Amaral (1992) demarcam três eixos que caracterizam as obras investigadas: histórias altamente preconceituosas, denunciadoras de preconceitos e *livres* de preconceitos. Segundo Amaral (1992, p.381), nas histórias pesquisadas foram “poucas as personagens a quem se propiciou o lugar de pessoa! Tantas as personagens estereotipadas!”

A dissertação de mestrado de Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) foi selecionada em nosso levantamento e deu prosseguimento a mesma linha de investigação proposta nos estudos de Amaral, ao investigar em que medida os personagens presentes na literatura infantil apresentam características que valorizam a diversidade. Para tanto, Venâncio analisou a composição dos personagens apresentados nos textos, nas imagens e também nas capas de 16 livros destinados às escolas públicas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola- PNBE do ano de 2008. Utilizando a análise de conteúdo, Venâncio (2009) observou a finalidade da mensagem presente nos livros, traçando os perfis dos personagens, tendo como base quatro eixos: deficiência, cor-etnia, gênero e idade. Esse processo permitiu que a pesquisadora construísse um quadro de perfis dos personagens para observar a ocorrência de *personagens tipo* com características que privilegiam determinados traços. Isso denuncia, assim, que conceitos legitimadores de hierarquias sociais são mais prevalentes do que aqueles que estão operando em prol da diversidade.

Infelizmente, poucas mudanças desde os estudos de Amaral (1992) ocorreram no cenário nacional no que tange à presença da diversidade e das diferenças na literatura infantil, como pode ser percebido pelo levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa. Segundo Venâncio (2009), o representante da espécie continua sendo o homem branco, adulto e que reside em centros urbanos, ou, por negação, pode-se afirmar que o representante é uma pessoa que não apresenta deficiências, não é mulher, não é negro, nem pardo, nem índio e nem criança. Chamamos a atenção para as características dos personagens que não foram recorrentes nos livros investigados pela pesquisadora, pois na maioria das vezes os silenciamentos presentes nos textos expressam mais preconceitos do que o aparente, tal como afirma a autora quando se refere à ausência da deficiência nos personagens das histórias infantis: “[...] o silêncio em relação aos deficientes tem muito a dizer. Interpretamos este silêncio como uma interdição: o *estigma* se configura pela ausência no discurso” (VENÂNCIO, 2009, p.118, grifo do autor).

A referida autora (2009) também identificou o perfil de autores e de editoras dos livros pesquisados e percebeu que o *personagem tipo*, ou seja, o personagem homem e branco é escrito por autores (homens),

brancos, de meia idade, com diploma do ensino superior, pertencentes ao eixo Rio/São Paulo. Diante disso, surge a pergunta: quem escreve sobre a diversidade ou quem escreve livros nos quais o personagem apresenta alguma diferença significativa? Venâncio não traz as respostas definitivas, no entanto, apresenta indícios quando relata que as duas obras que privilegiam a ideia da diversidade, na amostra pesquisada, são escritas por um autor negro e um índio. Esse aspecto poderia ser mais bem desenvolvido em pesquisas futuras, por ora, podemos afirmar que, nessa pequena amostra apresentada pela pesquisadora, nem todos os autores de etnias *não-branca* escrevem sobre temáticas referentes às diferenças, visto que autores negros também estiveram presentes na amostra tratando outras temáticas. No entanto, a diversidade e as diferenças foram abordadas apenas por um autor de origem afro e um indígena.

Além das análises dos personagens em relação à deficiência, a cor/etnia e ao gênero, Venâncio (2009) também investigou os aspectos geracionais presentes na literatura infantil. Segundo a autora, mesmo que ainda predomine o personagem adulto, é importante destacar uma mudança de foco de criação de personagens, colocando atualmente a criança em uma situação mais equiparada e um pouco menos assimétrica, ainda que com uma margem de diferença inferior. Sobre esta questão Venâncio (2009, p.150) afirma:

[...] mesmo com o protagonismo infantil estando em voga, ainda há um quê de paternalismo nas narrativas, observando-se que as relações da criança são, comumente, orientadas pela ação de um adulto mediador, que interfere e direciona as ações dos personagens numa perspectiva de educabilidade da infância (criança como um vir a ser).

A literatura infantil pode, em determinados contextos e sob determinadas condições, exercer um papel ideológico contribuindo para perpetuar preconceitos e estigmas. No entanto, partindo da premissa que a literatura infantil é um espelho da realidade sob o olhar do artista, Venâncio (2009, p.164-165) conclui a pesquisa chamando a atenção para o papel da literatura enquanto arte, que é aquela capaz de “promover a crítica, a contestação e a ruptura, pois quanto mais literário e esteticamente bem construído um texto, mais plural será a sua possibilidade de leitura”, permitindo assim a superação de ideologias dominantes que percebem a diferença como desvio.

Nos momentos em que buscávamos a (re) definição do problema de pesquisa, a dissertação de Renata Almeida Viera (2008) teve papel fundamental ao tratar o *Preconceito como uma objetivação humana*, que, não por acaso, é o título de seu trabalho. A autora leva o leitor a refletir sobre a produção do preconceito e o gradativo processo de esvaziamento do seu significado na atualidade. Posteriormente, Vieira (2012) sistematiza seu trabalho de mestrado no formato de um livro, intitulado *A produção social do preconceito: subsídios para a formação de professores*. Tendo como objeto de estudo o preconceito, a autora realizou uma pesquisa de natureza conceitual, que buscou situá-lo no plano material, considerando diversificadas fontes como evidência do real, tais como jornais, revistas, cartazes e textos adaptados para a literatura infantil. Ao eger o materialismo histórico e dialético como base filosófica, epistemológica e metodológica, fundamenta-se em autores como Marx, Engels, Leontiev, Duarte, Vigotski, entre outros.

Em relação ao preconceito Vieira (2008, p.21) afirma: “[...] não é um fenômeno que paira sobre a sociedade, já que o mesmo tem sua concreitude manifestada em atitudes, pensamentos, sentimentos e comportamentos humanos”. Trata-se de uma produção humana situada temporal e historicamente, produzida no interior das relações sociais, a partir da própria produção da vida, sendo transmitida de geração em geração, e que “precisa ser compreendido para que possamos desenvolver reflexões acerca de seu significado – configuração do preconceito na atualidade – e de seu sentido – repercussão de tal configuração na formação do homem” (VIEIRA, 2008, p.21). Ou seja, além de produzir instrumentos para atender às demandas de nossa existência, produzimos também relações sociais, relações essas em que prevalecem, em muitos casos, a desigualdade e a alienação, nas quais se estabelecem relações preconceituosas objetivadas.

Além de esclarecer o que é o preconceito, por negação Vieira destaca o que não é o preconceito; são suas palavras: “*não é* um fenômeno da natureza e que afeta os membros da espécie humana; [...] *não é* uma força superior invisível que paira sobre a sociedade e *nem é* uma característica genética humana, a qual cedo ou tarde se manifestará, conforme o contato com o ambiente em que se vive” (VIEIRA, 2008, p.40, grifo do autor). Nesse sentido, complementa esta ideia dizendo que o preconceito não é uma característica a qual se acumula no organismo e nem pode ser transmitida biologicamente. Com base nisso, o preconceito não é um fenômeno que se explica por ele mesmo e “*nem se resume* a uma ideia incorreta, como habitualmente se aceita, que as pessoas têm e que, se tiver consciência e força de vontade, poderá aboli-la, abolindo-o,

vivendo, desse modo, isento do preconceito” (VIEIRA, 2008, p.40, grifo do autor).

Vieira (2008) faz uma análise das configurações do preconceito tendo como ponto de partida a divisão da sociedade em classes, quando uma pequena parte da população passou a acumular riquezas produzidas pela outra parte da população. A possibilidade de produzir mais do que se necessita consumir transformou a sociedade, e “com a escravização do homem pelo homem, com a valorização da riqueza como bem supremo, instala-se a desigualdade entre os seres humanos, desigualdade que não podemos confundir com diferença” (VIEIRA, 2008, p.50). Não é possível negar as singularidades humanas; no entanto, mais do que destacar as diferenças, Vieira (2008, p.50) chama a atenção para as desigualdades produzidas nas relações sociais, em que:

[...] cada indivíduo é, de fato, diferente, tratando-se de uma singularidade em relação a qualquer outro ser humano, tal qual o adulto é diferente da criança, a mulher é diferente do homem, o indivíduo magro é diferente do indivíduo gordo, o indivíduo de etnia negra é diferente do indivíduo de outras etnias, etc. Todavia, para além das diferenças, os homens sob relações classistas não são somente diferentes, são, sobretudo, seres desiguais e, em muitos casos, parecem pertencentes a espécies distintas, tamanha a desigualdade de condições, de desenvolvimento, de riquezas objetivadas e apropriadas.

Com isso, o preconceito está presente na vida cotidiana segundo as demandas da própria vida, em cada época ou em uma mesma época e em diferentes locais. Desse modo, a sua forma de expressão está sempre em correspondência com o modo de produção da vida. Nesse sentido, as demandas desiguais da vida estabelecem relações preconceituosas de afastamento, exclusão e marginalização; e perceber o outro como sendo inferior, ou seja, de menor humanidade “[...] exige a construção de um muro de preconceitos, o qual impede, até certo ponto, a aproximação, a possibilidade de identificação com o outro, conservando não só as diferenças entre os homens, mas, sobretudo, as desigualdades” (VIEIRA, 2008, p.57). Com base na análise do preconceito sob uma perspectiva histórica, produzido na sociedade de classes capitalista, Vieira (2008, p.67) afirma: “[...] o preconceito encontra-se, sim, reconfigurado, já que ele se funda no movimento real, contraditório e ininterrupto, dado pelos homens à vida social”.

Além de analisar a configuração histórica do preconceito, Vieira (2008) investigou a configuração desse fenômeno na atualidade, tendo por base a esfera produtiva contemporânea. Ela entende que o trabalho humano, categoria fundamental para a compreensão do homem e de suas criações, é o que movimenta tal esfera. Vale ressaltar que a autora admite que outras esferas poderiam subsidiar suas análises, tais como a política, a filosofia, as artes, os costumes, as ciências, etc. contudo, pela proposta teórica metodológica, sua opção foi pela esfera produtiva. Nesse sentido, considerando que a objetivação do preconceito está relacionada à produção material da existência, a autora parte da premissa de que “o preconceito configura-se no bojo do processo de produção da vida, marcada atualmente por processos de flexibilização” (VIEIRA, 2008, p.69). Sem adentrar em questões mais específicas de suas análises, a autora identifica uma configuração fugidia, efêmera e fugaz do preconceito, tendo como evidência do real o uso indiscriminado deste termo, tanto na mídia quanto em situações cotidianas, que advém das implicações do padrão flexível de acumulação de capital. Em suas palavras:

Suspeitamos que, sob os efeitos da flexibilização da produção, que parece flexibilizar também o significado das palavras e dos fenômenos, estamos perdendo de vista os limites daquilo que é preconceito, de sua perversidade, complexidade, negatividade, da sua materialidade e entrelaçamento com a produção da vida, enfim, o entendimento necessário (VIEIRA, 2008, p.73).

Em função disso, o preconceito acaba por ser dissolvido na superficialidade e em uma particularização infinita. Isso pode esvaziar seu sentido e enfraquecer as análises sobre sua produção histórica e cultural. Sob a luz dessas reflexões, perguntamo-nos se na literatura infantil presente nas escolas, o preconceito é pautado com superficialidade ou banalização. Sobre a banalização no uso do termo, Vieira (2008, p.75) faz um alerta: “se tantas situações são classificadas como preconceito, é possível que situações realmente preconceituosas sejam ofuscadas e secundarizadas, deixando de ser percebidas como deveriam, já que ficam diluídas em um quadro de imprecisão”. Com isso, reduzindo o preconceito ao trivial, a uma indefinição, pode-se conformar a discussão sobre ele em torno de um pseudo-combate, o qual acaba servindo para a sua manutenção. Conclui a autora: “medidas tomadas em combate ao preconceito são, sobretudo, formais, parciais, superficiais, apoiando-se

mais na continuidade do estado de coisas dentro do sistema de convivência social, ao invés de buscar formas efetivas de ruptura” (VIEIRA, 2008, p.80).

Que os preconceitos sejam objetivados a partir das relações de produção da vida parece que já está bastante claro. Vieira (2008), ao avançar em suas reflexões, explicita que as diferentes bandeiras levantadas por grupos que se aglutinam em torno de características específicas como cor de pele, tipo de cabelo, peso corporal, nacionalidade, preferência sexual, etc. mesmo sendo tentativas legítimas que buscam reverter a situação do preconceito, resultam insuficientes, pois desta forma “não há esforços conjuntos e sistemáticos para se trazer à cena as causas dessas mazelas e do preconceito sofrido, bem como a causa de seu não rompimento até hoje”. Esses movimentos pulverizados na complexidade da sociedade atual fazem pensar que “bandeiras individuais são erguidas, ações pouco comprometedoras para com o *status quo* são alardeadas e adotadas, mantendo-se intactas questões que deveriam consumir nossos esforços” (VIEIRA, 2008, p.82).

Parece ser cada vez mais necessário mascarar a produção do preconceito, desviando a atenção das pessoas em outra direção, uma direção pautada no discurso politicamente correto com campanhas paliativas e muito distantes do que realmente gera o preconceito. Nas palavras de Vieira (2008, p.85), primeiro “escolhe-se um ou outro aspecto do preconceito, divulga-se a sua existência e os estragos por ele causados”. Depois, “cobra-se da população que se conscientize do problema, de seus malefícios e para isso são editadas campanhas”. E, em seguida, “convoca-se a todos para que troquem uma consciência errada e preconceituosa por outra mais consciente e cidadã”. Com isso, surge a pergunta: é possível extirpar o preconceito existente na sociedade? Vieira também discutiu esta questão e explica que o preconceito não é produto das diferenças por elas mesmas, tal como a cor da pele ou o peso; pois se trata de um fenômeno histórico, datado, produzido nas relações sociais desiguais, pautadas na produção da existência. Sendo assim, se essas relações de produção não forem radicalmente alteradas, não será possível promover rupturas. Nesse sentido, “continuamos carentes de meios objetivos e subjetivos para um enfrentamento efetivo do preconceito e continuamos a reafirmá-lo, produzi-lo, ainda que sob configuração diferenciada” (VIEIRA, 2008, p.87). Sobre essa questão, a autora afirma ainda:

[...] a objetivação preconceito, resguardada as características diferenciadas e próprias a cada

tempo e local, sempre foi um componente ineliminável das sociedades classistas tanto em épocas remotas quanto na atual, tendo servido para manter os indivíduos no lugar que lhe é reservado no interior das relações sociais e, desse modo, ajudado a garantir a produção e reprodução dessas sociedades (VIEIRA, 2008, p.78).

Vieira (2008; 2012) indica as configurações que o fenômeno preconceito assume na atualidade, elegendo três tipos de preconceitos: o teórico, ao migrante e à mulher. Mais do que apresentar os diferentes tipos de preconceito analisados pela autora, cabe aqui salientar a defesa de Vieira (2012) para que o preconceito como produção humana seja abordado na escola, a fim de superar as concepções naturalizadas que o sustentam, explicitando as contradições sociais e os vínculos que existem entre os fenômenos existentes na sociedade, sem esquecer de suas lutas e dos antagonismos que os movem (VIEIRA, 2012). A autora argumenta que a apropriação do preconceito “ocorre preponderantemente de maneira espontânea na cotidianidade”, e considerando que a escola “tem como papel promover a apropriação das objetivações produzidas nas esferas da atividade humana mais desenvolvida”, conclui que a educação escolar possui “potencial para provocar rupturas com a reprodução naturalizada do preconceito” (VIEIRA, 2012, p.166).

A autora defende que, sem a mediação escolar, o estudante “não terá condição e disposição de compreender espontaneamente o preconceito para além da sua forma atual anistórica, naturalizada”. E cabe ao professor<sup>15</sup> o papel da mediação: “o professor precisa, via ensino, descobrir formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo. É o professor que precisa produzir a compreensão, a apropriação, pelo aluno, do preconceito como objetivação humana” (VIEIRA, 2012, p.167). No momento de definição do objeto de pesquisa, tais reflexões sinalizaram a necessidade de pesquisar a literatura infantil presente nas escolas, bem como considerar o papel do professor neste processo, dirigindo o foco de nosso olhar para os livros disponibilizados para as crianças dentro das salas de aula.

---

<sup>15</sup> Pensamos que o papel do professor na mediação do preconceito em sala de aula é de extrema importância, pois de fato ele é um dos principais interlocutores para a desconstrução do preconceito. No entanto, outros profissionais dentro da escola também precisam ser considerados neste processo, tais como agentes de limpeza, merendeiras, serviço administrativo, coordenação pedagógica, entre outros.

Encerramos a apresentação do trabalho de Vieira (2012, p.168-169) com suas palavras sobre o papel da educação, que de forma inspiradora se posiciona da seguinte maneira:

[...] defendemos um ensino que promova a consciência social por meio de atividades educativas humanizadoras, que revelem o histórico em lugar do natural, o conhecimento esmerado ao invés do trivial, o complexo em lugar do simplificado, o inusitado em vez do habitual, o avesso da ordem ao invés da ordem oficial, o contraditório em lugar da pseudo-harmonia. É preciso tirar da penumbra as lutas, os conflitos, os antagonismos, as contradições. Isso somente é possível se houver mediação a favor do conhecimento histórico - em um movimento dialético e com base material - e o professor precisa realizá-la, porque essa compreensão não ocorrerá de forma espontânea, assistemática, sem esforço.

Finalizando a revisão bibliográfica realizada, cabe destacar a tese de Ângelo Antônio Abrantes (2011) que, com base na mesma perspectiva teórica do trabalho relatado anteriormente, analisou a literatura infantil como mediação cultural, sistematizada pela educação escolar, como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento de crianças cuja atividade dominante é o jogo, ou seja, seu foco de trabalho foram crianças da educação infantil. Na pesquisa realizada em conjunto com professores da educação infantil, Abrantes planejou e estruturou atividades em 14 salas de aula de três escolas durante o período de três anos, que envolvessem a utilização da literatura infantil de forma que as crianças tivessem acesso aos livros infantis, possibilitando seu contato com a cultura letrada a partir de objetivações não-cotidianas. As observações dessas práticas serviram como pano de fundo para refletir sobre a identificação dos elementos culturais presentes nos enunciados dos livros infantis, que pudesse contribuir com os processos de humanização da infância, a superação do conformismo e da resignação frente às adversidades. Os cinco livros analisados foram escolhidos pelo pesquisador sob uma perspectiva afirmativa, para que pudessem contribuir com o desenvolvimento do pensamento infantil, elegendo-os tanto pela forma como por seus conteúdos. Com isso, os livros deveriam se vincular a uma perspectiva que pudesse desenvolver experiências a fim

de contribuir na produção de ações de resistência às circunstâncias alienadoras.

A literatura infantil, sendo uma objetivação humana, expressa contradições sociais dos tempos atuais e, portanto, seus conteúdos não são isentos aos diversos modos de compreender a realidade. Com isso, o livro infantil permite que as crianças se defrontem com problemas humanos e os tornem conscientes. Nesse processo, o autor procurou destacar a importância dos conteúdos objetivados nos livros infantis como mediadores das relações que se realizam na sala de aula. Sendo assim, o autor foi a campo visando produzir possibilidades de refletir sobre como a criança se implica no objeto-social livro infantil no tempo e no espaço da educação infantil.

Mesmo sendo de grande valor todas as análises realizadas por Abrantes (2011), destacamos aqui apenas a análise de um dos livros selecionados porque apresenta como tema principal o respeito às diferenças, discussão foco do presente trabalho. Trata-se do livro *Tudo bem ser diferente*, escrito por Todd Parr, que de “modo simples apresenta relações sociais em múltiplos aspectos a partir de um conjunto de afirmações que revelam a variedade e multilateralidade de situações humanas de que a criança participa” (ABRANTES, 2011, p.199). Segundo o autor, ao considerar as relações entre os seres humanos, o livro aborda o tema do preconceito, presente nas relações do mundo real, sem referir-se a eles em sentido explícito. Para Abrantes (2011, p.199) o livro não trata o preconceito a partir da veiculação de regras de conduta nas quais a criança pode não encontrar significado, ao contrário disso, o texto “aborda a questão de modo a explicitar para a criança o preconceito existente na realidade a partir de afirmações que demonstram que as pessoas não são iguais”. Com isso, seu “conteúdo explicita que a diferença é a regra das relações humanas, pois os indivíduos vivem a partir de circunstâncias diferenciadas que determinam formas de relação com a realidade” (ABRANTES, 2011, p. 199). Mesmo se tratando de frases simples, o conteúdo do livro apresenta enunciados complexos que refletem a realidade na qual a criança se constitui e operam uma transformação ideal na realidade, apresentando-a na forma como deveria ser, considerando que as diferenças são abordadas nos enunciados não como um problema, mas como um aspecto das relações humanas e da vida.

Outra reflexão importante feita pelo autor se refere ao fato de que a aceitação da diferença, presente nos enunciados, pode ser vista como uma atitude conformadora da realidade desigual própria da sociedade de classes, enquanto as diferenças sociais tendem a ser explicadas pelas

diferenças individuais. Segundo Abrantes (2011, p.201, grifo do autor) “esse argumento não procede na história em questão, visto que em nenhum momento é afirmada e aceita a reprodução da miséria material e *espiritual* e a exploração característica da sociedade de classes”. O enunciado presente no livro *Tudo bem ser diferente*, pode então servir como instrumento “para a produção da sensibilidade na criança de, ao mesmo tempo, aceitar as diferenças e se incomodar com as desigualdades produzidas pelo sectarismo” (ABRANTES, 2011, p.202).

Nesse estudo, Abrantes (2011) percebeu que a literatura infantil somente pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento da criança em sua realização literária se contribuir para que, desse modo, o leitor/ouvinte possa criar sentidos tomando como referência as próprias experiências. Com isso, o livro infantil pode ser apropriado pela criança a partir de relações que desenvolvam uma nova sensibilidade frente à realidade; no entanto, a literatura infantil pode também se realizar como mais um instrumento de alienação que se articula às abordagens rotineiras de reprodução ideológica da sociedade de classes. Portanto, nas palavras de Abrantes (2011, p.238):

[...] o livro infantil pode constituir-se como fator determinante no desenvolvimento do pensamento da criança somente se for utilizado de forma a respeitar sua estrutura literária, ou seja, pode ensinar na medida em que promove relação literária da criança com o objeto social livro infantil, pois se essa particularidade não for respeitada o livro pode se constituir como mero meio de doutrinação da criança.

Os trabalhos destacados neste capítulo foram fundamentais, cada um a seu modo e a seu tempo, na construção do nosso problema de pesquisa. Ao nos aproximar da problemática, algumas questões merecem ser demarcadas.

Distinguir diferenças e desigualdades e suas relações com a produção do preconceito, como indicam os autores, nos faz refletir sobre o grande número de pesquisas que abordam as diferenças na escola, conforme verificamos em nosso levantamento. Algumas questões decorrem destas reflexões: será que elas atuam para acalmar os conflitos que aparentemente decorrem das diferenças, sem precisar tratar das questões causais do preconceito? Em outras palavras, sem precisar, aprofundar e problematizar as raízes que constituem os preconceitos? Afastar as discussões das origens do preconceito, usando

indiscriminadamente termos que envolvem as diferenças, atende a que tipo de demandas? Tais discussões contribuem para perpetuar certa hierarquia desigual ou para transformá-la?

Esses questionamentos reforçam o que já foi evidenciado por Vieira e Maciel (2008) no que se refere à necessidade de investigações que tratem o preconceito, compreendendo-o como uma produção humana, situada historicamente, e que tem raízes nos modos de elaboração dos meios de vida.

Com base nessas reflexões, o problema norteador da pesquisa pode ser assim formulado: **Como as diferenças e os preconceitos são abordados na literatura infantil endereçada aos anos iniciais do ensino fundamental?**

Com a pergunta já formulada, o próximo passo foi o de definir onde buscar estes livros dentro do vasto universo que constitui a literatura infantil na atualidade. Pensamos que tão importante quanto a formulação da pergunta é determinar onde vamos buscar as respostas. Os caminhos percorridos são apresentados a seguir.

### 1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Em busca de respostas sobre como as diferenças e os preconceitos são abordados na literatura infantil endereçados aos anos iniciais do ensino fundamental, referenciamos-nos na teoria de Vigotski, na qual o método de investigação deve refletir a maneira pela qual os problemas psicológicos fundamentais são vistos e resolvidos (VIGOTSKI, 2007). Nesse sentido, consideramos que deva existir coerência entre o método adotado pelo investigador e a sua posição teórica. Isso nos faz buscar nesse mesmo autor nossas premissas quanto ao método. Vigotski baseou-se na abordagem materialista dialética da história humana ao analisar as funções psicológicas superiores, pois acredita que o comportamento humano é qualitativamente diferente do animal. Explicando a abordagem dialética, Vigotski (2007, p.62) admite “a influência da natureza sobre o homem”, e afirma que esse, “por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”. Nessa perspectiva, a análise psicológica deve versar sobre processos e não análise de fatos e objetos, pois estes são estáveis e fixos; a análise de processos “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (VIGOTSKI, 2007, p.62). Ou seja, ao analisar um processo buscamos explicar a gênese histórica do fato pesquisado, o que, segundo Pino (2005, p.179), “equivale a dizer que

o procedimento metodológico é histórico-genérico, uma vez que o processo de gênese de um fato humano constitui a história desse fato”.

Nesse sentido, nossa compreensão do preconceito vai ao encontro de nossa perspectiva de método, pois ao considerá-lo uma produção humana com origem nos meios de produção da nossa existência, admitimos sua gênese histórica. É por essa postura teórica que buscamos não apenas descrever o problema em sua superficialidade, ou pelo menos em sua aparência, mas também fazer uma análise explicativa, penetrando em seu interior, na sua dinâmica e gênese histórica. Por isso, não nos interessa descrever o preconceito presente nos livros infantis, partindo da perspectiva das diferenças humanas, por elas mesmas, como possíveis geradoras de preconceitos. O que pretendemos é investigar indícios sobre como o preconceito e as diferenças, como um processo, são tratados na literatura infantil, tendo por base sua condição histórica concreta. Isso significa questionar até que ponto as *diferenças significativas* são tratadas apenas do ponto de vista das condições naturais ou individuais dos sujeitos ou, ao contrário, são consideradas como processos históricos em relação com as questões históricas e culturais mais amplas. Sobre este método dialético, Vigotski (2007, p.68) complementa dizendo: “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”.

Elegemos os livros infantis como elementos de análise, pois consideramos que se constituem em materiais simbólicos feitos pelo homem nos quais está presente uma totalidade de produções humanas portadoras de significação, a cultura. Por cultura, entendemos que se trata tanto do produto da vida social quanto da própria atividade do ser humano, já que a origem do desenvolvimento cultural é necessariamente social (PINO, 2000). Outro aspecto importante na escolha desses materiais tem relação com a concepção de desenvolvimento humano que orienta a investigação, pois entendemos que desenvolvimento humano e educação são dois aspectos de um mesmo processo: “se o primeiro diz o que é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição” (PINO, 2000, p.57). Com isso, a educação, por meio da mediação e da internalização da cultura, é constitutiva da pessoa. Desse modo, a escola é um lugar privilegiado onde a criança apropria-se da cultura produzida pela humanidade. Nesse sentido, Vieira (2008, p.107) afirma:

[...] a sociedade, em seu movimento dialético, não deixou de mover-se para patamares cada vez mais complexos, a forma mais elaborada de transmissão

cultural, qual seja, a educação escolar, é imprescindivelmente necessária no tempo presente. Necessária tanto para ensinar os conteúdos escolares, em sentido estrito, quanto para abordar outras criações humanas, como o preconceito.

O tema preconceito é pautado nos documentos oficiais<sup>16</sup> e o seu combate é uma das preocupações relacionadas à evasão escolar, conforme se verifica nas estratégias presentes no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 à 2020, que afirma ser necessário “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2011, p.16).

Ao reconhecer a importância da escola no desenvolvimento da criança por meio da transmissão da cultura e que a problematização do preconceito deva fazer parte desse repertório transmitido às crianças, consideramos que os livros a serem investigados devam estar presentes nas escolas públicas, mais especificamente, dentro de sala de aula. Isso posto, elegemos os livros disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD como material de análise de nossa pesquisa.

No entanto, antes dessa decisão, percorremos uma longa trajetória que envolveu, em um primeiro momento, entrar em contato com o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Esse programa, desenvolvido desde 1997 pelo Ministério da Educação e Governo Federal, tem como proposta promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência a todas as bibliotecas das escolas públicas brasileiras (PNBE, 2013).

Inicialmente, dedicarmo-nos a analisar os livros endereçados à educação infantil, pois consideramos que esse é o período no qual ocorre o primeiro contato da criança com a literatura, mediado por um sujeito adulto intencionalmente preparado para isso, nesse caso o professor. No entanto, a partir de um levantamento preliminar dos livros enviados às

---

<sup>16</sup> Além do Plano Nacional de Educação, é importante citar outros documentos que também levantam estas discussões, tais como a Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 que tem como um de seus princípios norteadores contribuir para o combate e eliminação de quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

escolas no ano de 2008<sup>17</sup>, percebemos que quase nada havia a respeito de temas que pudessem problematizar o preconceito, tais como pluralidade cultural, diferenças e/ou diversidades. Identificamos os critérios considerados pelas editoras para direcionamento dos livros a um público específico, centrado nas diferentes etapas do desenvolvimento, como uma possível resposta à falta dessas temáticas nos livros. Debus (2006, p.89) já chamou a atenção para os critérios de escolha e aquisição dos livros infantis, que “levam em consideração, na maioria das vezes, os estágios de desenvolvimento infantil, obedecendo à faixa etária ou à faixa escolar do leitor”. No caso da educação infantil, com a análise preliminar dos livros disponibilizados pelo PNBE em 2008, percebe-se a predominância de temáticas mais **concretas**, direcionadas ao conhecimento de formas, letras, números, ou ainda daquelas que envolvem o dia a dia das crianças, como animais e brincadeiras. Poucas obras falavam de temas mais **abstratos**, em apenas um livro<sup>18</sup> encontramos a temática referente às diferenças. Essa constatação sinaliza que, provavelmente, encontraríamos poucos livros na educação infantil que tratassem a temática que é foco dessa pesquisa. Com base nessa evidência, entendemos que seria mais rico investigar a literatura disponibilizada para as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

O Plano Curricular Nacional - PCN dos anos iniciais regulamenta que faça parte dos conteúdos o tratamento transversal de questões sociais, conhecidos como **temas transversais**: ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. A transversalidade desses temas pressupõe que haja um tratamento integrado das áreas e, ainda, um compromisso das “relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores” (BRASIL, 1997, p.45).

Passamos então a dedicar nossa atenção aos livros enviados pelo PNBE para os anos iniciais e selecionamos livros infantis que, por meio de temáticas específicas, tais como pluralidade cultural, diferenças, desigualdade e diversidade, pudessem fazer emergir discussões a respeito do preconceito. Para tanto, foi realizada a leitura de todos os títulos dos livros e dos resumos disponibilizados em meio eletrônico pelas editoras das obras presentes nas listagens do PNBE dos anos 2008, 2010 e 2012.

---

<sup>17</sup> A partir de 2008, a educação infantil passou a ser atendida no PNBE.

<sup>18</sup> Neste livro, *Quem quer este rinoceronte?*, o autor tenta convencer o leitor a levar para casa este animal pra lá de esquisito, problematizando assim questões relativas às diferenças com um personagem **estranho** (SILVERSTEIN, 2007).

Com base na leitura das sinopses das 300 obras disponibilizadas pelas três edições do programa, estabelecemos palavras-chave<sup>19</sup> e/ou temas que pudessem expressar a mensagem principal do livro. Diante disso, foram selecionados 47 livros infantis que expressam as temáticas citadas anteriormente (APÊNDICE C). Dessas obras, a palavra-chave mais frequente presente nos resumos e nos temas disponibilizados pelas editoras foi **pluralidade cultural**. A indicação dessa expressão pelas editoras pode estar relacionada às diretrizes oficiais que sugerem os temas transversais como questões que devem estar presentes na escola.

Definimos, então, que a coleta do material a ser investigado deveria ocorrer em escolas públicas de ensino fundamental que tivessem um espaço próprio para a biblioteca e nas quais existisse um profissional habilitado responsável pela catalogação dos livros. Dessa feita, foram fotografadas todas as 47 obras pré-selecionadas em duas escolas públicas do município de Florianópolis. Ao entrar em contato com o material de análise, no entanto, percebemos que grande parte dos livros selecionados pelas palavras-chave estabelecidas inicialmente apresentavam como pano de fundo a **pluralidade cultural**, não necessariamente remetendo suas histórias às discussões acerca das diferenças significativas ou a respeito do preconceito. Após releitura das sinopses, selecionamos 16 livros<sup>20</sup> que apresentavam estas palavras: **diferenças** e/ou **preconceito** e que pudessem com suas histórias instigar discussões mais voltadas ao tema pesquisado.

Nas mesmas visitas às bibliotecas, durante as diversas buscas pelos livros, deparei-me com uma gama de obras de fino acabamento e bastante atrativas visualmente com títulos que despertaram meu interesse por remeter às questões que envolvem as diferenças humanas. Senti-me como uma **criança** levada que, ao seguir seus interesses e curiosidades, descobre caminhos inusitados ao conhecer outro programa de distribuição de livros, também desenvolvido pelo governo federal, mas que tem como finalidade principal as salas de aula do ciclo de alfabetização. Sobre detalhes do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD falarei mais a frente, por ora devo esclarecer que optei por seguir a **criança** e voltei à fase de seleção do material a ser pesquisado, agora tendo como foco o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD.

---

<sup>19</sup>Nesta fase da pesquisa, foram selecionados livros infantis com base nas seguintes expressões: pluralidade cultural, diferenças, desigualdade, diversidade e preconceito.

<sup>20</sup> Sendo assim distribuídos pelas edições do PNBE: 8 livros de 2008, 4 livros de 2010 e 4 de 2012.

Desde 2010, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, ingressaram nos anos iniciais crianças a partir de seis anos de idade e, para atender às especificidades dos três primeiros anos do ensino fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático vem adequando coleções de obras literárias distribuídas às turmas do ciclo de alfabetização. O PNLD é uma das políticas educacionais realizadas pelo MEC, “no sentido de (re) organizar, em novas bases, as propostas de ensino-aprendizagem destinadas a essa ampla faixa de escolarização” (BRASIL, 2012, p.11). Nesse sentido, o MEC passou a encaminhar obras literárias para complementar o material didático no processo de alfabetização inicial. Os acervos complementares são de natureza simultaneamente cultural e escolar, ou seja, com interesse didático-pedagógico e foram escritos “para estimular e ajudar a formar os jovens leitores; e é a essas crianças de até oito anos que eles pretendem seduzir, informar, divertir, convencer etc.” (BRASIL, 2012, p.21). As obras complementares contemplam temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento, tais como ciências da natureza e matemática; ciências humanas e temas transversais e linguagens e códigos. A avaliação das 1344 obras inscritas para compor o Acervo de Obras Complementares do PLND-2013 foi realizada por uma equipe formada por professores de diferentes universidades brasileiras e professores de educação básica, portanto, as obras que tratam os temas transversais foram avaliadas por uma equipe específica em uma fase subsequente (BRASIL, 2012).

Os temas transversais apresentam importante característica para a formação das crianças. Por não estarem confinados nas fronteiras do conhecimento disciplinar, permitem ao docente trabalhar a dimensão formativa da educação. As obras que contemplam os temas transversais apresentam histórias que abordam atitudes de solidariedade e cooperação; o tema dos direitos e deveres da criança; as questões de desigualdade econômica e, ainda, questões sobre as diferenças, neste último caso, “seja retratando pessoas com deficiência auditiva, visual, cadeirantes, o convívio entre pessoas de gerações diferentes, os diferentes arranjos e modelos familiares, as diferenças étnico-raciais, questões de gênero, etc.” (BRASIL, 2012, p.31). Nesse sentido, a literariedade da obra, mais do que um instrumento pedagógico, é visto como “um campo formativo, capaz de desnaturalizar ideologias sedimentadas, desconstruir valores e sentimentos tomados como positivos e, assim, configurar-se como constitutivo de nossas identidades” (BRASIL, 2012, p.31).

Ao contrário do PNBE, o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD disponibiliza não só um material *online* com os resumos das obras enviadas para as escolas, como também esse mesmo material é

encaminhado impresso a todos os professores. E foi com base nas sinopses presentes neste material, que fizemos a seleção de livros. Nesse processo, levamos em conta as duas últimas edições<sup>21</sup> do PNLD, referentes aos anos 2010 e 2013 e realizamos a leitura de 330 sinopses das obras enviadas para as escolas. Na edição do PNLD de 2010, foram encaminhados aos primeiros e segundos anos do ensino fundamental cinco acervos de 30 livros cada, totalizando 150 obras. Com algumas modificações, a edição do PNLD de 2013 aumentou sua abrangência e enviou aos três primeiros anos do ensino fundamental - correspondente ao ciclo de alfabetização, conforme a Lei nº.11.274 de 2010 do Ensino Fundamental de Nove Anos – seis acervos de trinta livros, totalizando 180 obras.

Na edição do PNLD de 2010, foram selecionadas seis obras e na edição de 2013 vinte delas apresentavam as palavras diferenças e/ou preconceito em suas sinopses. Ao analisar o material de apoio enviado aos professores com explicações referentes aos livros infantis bem como indicações de como devem ser trabalhados, percebemos na edição de 2010 que os temas transversais não são pautados. Por outro lado, a edição de 2013 dedica um de seus capítulos para tratar os temas transversais que estão presentes nas obras literárias e que podem fomentar as discussões em sala de aula, dentre elas a questão das diferenças. Outro dado relevante na seleção definitiva das obras tem relação com a palavra-chave utilizada para identificar as obras que viriam a compor nosso material de análise. Constatamos que nenhuma das obras selecionadas no ano de 2010 apresentava a palavra **preconceito** em seus resumos, enquanto todas elas foram selecionadas pela palavra **diferença**, que em muitos casos estava relacionada com as semelhanças e dessemelhanças que existem entre as coisas ou pessoas. Com isso, optamos por não analisar os livros selecionados na edição de 2010 do PNLD.

Portanto, elegemos para a análise os vinte títulos selecionados na edição de 2013 do PNLD. Após fotografar todas as obras selecionadas e em seguida transcrevê-las, elaboramos um protocolo de análise que pudesse sistematizar nosso olhar sobre as diferenças abordadas nos livros.

A elaboração do protocolo (APÊNDICE A) teve como ponto de partida as categorias sistematizadas por Amaral (1992) e também as categorias presentes no *Manual para análise do personagem no texto*.

---

<sup>21</sup>As edições das Obras Complementares do Programa Nacional do Livro Didático são trienais, portanto a edição chamada de 2010, corresponde aos anos 2010-2011-2012; e a edição denominada por nós de 2013 equivale aos anos de 2013-2014-2015.

O *Manual para análise dos personagens no texto* é um instrumento desenvolvido por Rosemberg (1985) e depois adaptado por outros autores que também se dedicaram em pesquisar o personagem na literatura infantil, tais como Escanfella (1999), Silva (2005) e Venâncio (2009). Segundo Rosemberg (1985), os personagens são seres que figuram na narrativa, podendo ser humanos, antropomorfizados, fantásticos, religiosos ou extraterrestres, e que aparecem individualmente ou sendo caracterizados enquanto multidão, com a condição de que tenham existência no contexto ficcional da narrativa ou fora dele, enquanto seres genéricos. Para análise dos personagens, o Manual estabelece 32 atributos que os caracterizam no texto. São atributos: a natureza, o sexo, etapa da vida, etc., conforme podemos visualizar no Quadro 13:

**Quadro 12** – Atributos para descrever personagens no texto segundo o Manual para análise do personagem no texto.

- 1 – natureza;
- 2 – individualidade;
- 3 – sexo;
- 4 – cor-etnia;
- 5 – denominação racial;
- 6 – idade ou etapa da vida;
- 7 – nome;
- 8 – nacionalidade;
- 9 – estado e/ ou região de origem;
- 10 – contexto geográfico;
- 11 – vida e morte;
- 12 – deficiências;
- 13 – importância do personagem;
- 14 – língua e linguagem;
- 15 – religião;
- 16 – valor do personagem;
- 17 – profissão;
- 18 – atividade escolar;
- 19 – origem familiar;
- 20 – relação conjugal;
- 21 – relação de parentesco entre personagens: pais biológicos;
- 22 – relação de parentesco entre personagens: pais adotivos;
- 23 – relação de parentesco entre personagens: filhos biológicos;
- 24 – relação de parentesco entre personagens: filhos adotivos;
- 25 – relação de parentesco entre personagens: irmãos;
- 26 – relação de parentesco entre personagens: posição na família: irmãos;
- 27 – relação de parentesco entre personagens: família ampla hierarquicamente superior;

- 28 – relação de parentesco entre personagens: família ampla hierarquicamente inferior;
- 29 – relação de parentesco entre personagens: família ampla sem hierarquia;
- 30 – relação de parentesco entre personagens: família geral;
- 31 – informações complementares;
- 32 – classificação das ocupações.

Fonte: (ROSEMBERG, 1985).

Para cada um desses atributos, Rosemberg (1985) faz uma descrição e estabelece regras fixas que buscam garantir a sistematização do processo de análise. Na elaboração do nosso instrumento de análise, utilizamos alguns desses atributos, bem como suas regras, adaptando-as ao nosso objetivo, tais como 1 – natureza; 3 – sexo; 4 – cor-etnia; 6 – idade ou etapa da vida; 10 – contexto geográfico; 13 – importância do personagem.

Amaral (1992) também elabora um instrumento para analisar obras nas quais são retratados personagens com algum tipo de deficiência ou incapacidade. Para tanto, a autora constrói uma grade complexa e interativa composta por indicadores de registro, referenciados nos parâmetros e categorias propostas em sua tese. Cinco sessões constituem esse instrumento: a) dados catalográficos; b) caracterização da história; c) caracterização dos personagens; d) personagem no contexto dramático; e) caracterização de campos de atribuição dos fenômenos correlacionados. O instrumento desenvolvido por Amaral (1992) foi extremamente válido na estruturação de nosso protocolo, principalmente pela proximidade temática. Mesmo tendo perseguido questões acerca das deficiências em sua tese, a autora desenvolve categorias que dão subsídios para pensar de forma mais ampla as diferenças. Nesse sentido, tanto o instrumento quanto as categorias propostas, contribuíram para a construção do protocolo de análise da presente pesquisa.

Foram estes dois instrumentos, a grade analítica desenvolvida por Amaral (1992) e o *Manual para análise do personagem no texto*, de Rosemberg (1985), que permitiram o desenvolvimento de uma síntese pessoal para produzir um protocolo que viesse a responder ao objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, o protocolo por nós elaborado foi dividido em cinco sessões: 1) dados catalográficos, 2) caracterização da história, 3) caracterização dos personagens, 4) caracterização da diferença. Ao final foi incluído um item aberto com a denominação 5) **outros aspectos**, visando contemplar questões pertinentes, que, por ventura, não correspondessem às categorias sistematizadas.

Ainda na fase de pré-análise, a cada etapa fomos aprimorando a seleção, e, ao aplicar o protocolo de análise sobre as obras selecionadas, percebemos que apenas quatorze obras respondiam às nossas questões<sup>22</sup>. Alguns livros excluídos de nossa seleção não apresentavam estrutura textual compatível com nosso crivo. Outras obras, mesmo apresentando de forma indireta ou pelas imagens, a pluralidade cultural, não expunham a questão da diferença em suas histórias, o que também inviabilizou a análise. Desse modo, por considerar essa amostra consistente, uniforme e suficiente, a discussão e a análise final foram pautadas nas quatorze obras destacadas no Quadro 12.

**Quadro 13** – Lista de obras selecionadas e distribuídas pelo PNLD na edição de 2013 distribuídas nos três primeiros anos do ensino fundamental.

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b> <sup>23</sup>
1	A economia de Maria	Telma Guimarães Castro Andrade	2º ano
2	A joaninha que perdeu as pintinhas	Ducarmo Paes	1º ano
3	A rainha da bateria	Martinho da Vila	3º ano
4	Frederico Godofredo	Liana Leão	2º ano
5	Histórias de avô e avó	Arthur Nestrovski	3º ano
6	Irmãos gêmeos	Young SoYoo	3º ano
7	Lilás, uma menina diferente	Mary Whitcomb	1º ano
8	Minha família é colorida	Georgina Martins	1º ano
9	O silencioso mundo de Flor	Cecília Cavaliéri França	2º ano
10	Por que somos de cor diferentes?	Carmen Gil	3º ano
11	Pretinho, meu boneco querido	Maria Cristina Furtado	3º ano
12	Quem é Glória?	Silvio Costa	2º ano
13	Rupi! O menino das cavernas	Timothy Bush	2º ano
14	Sofia, a andorinha	Almudena Taboada	1º ano

Fonte: (BRASIL, 2012)

<sup>22</sup> As obras selecionadas inicialmente e que foram excluídas pelo crivo no protocolo foram: *A pipa e a flor* (ALVES; SOUZA, 2011), *Bruna e a galinha d'Angola* (ALMEIDA; SARAIVA, 2011), *Ciranda* (HOLANDA; JALES, 2011), *Histórias encantadas africanas* (BELLINGHAUSEN, 2011), *O grande e maravilhoso livro das famílias* (HOFFMAN; ASQUITH, 2010) e *O livro das combinações: quando um país joga junto* (FELICIANI; BERTAZZI, 2012).

<sup>23</sup> Estamos considerando por **ano**, aquele referente ao ano escolar em que os livros foram endereçados pelo PNLD.

Como evidenciado no Quadro 12, também se pode perceber que, dos títulos selecionados, quatro pertencem ao acervo do primeiro ano, cinco do segundo ano e cinco obras fazem parte do acervo do terceiro ano do ensino fundamental.

Agora sim nosso objetivo de pesquisa pode ser formulado, pois, além de saber o que vamos investigar, definimos onde procurar. Portanto, o objetivo que orienta a pesquisa é **investigar como as diferenças e os preconceitos são abordados na literatura infantil destinada às salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2013.**

Para alcançar esse objetivo, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma. Na *Introdução* expusemos o levantamento bibliográfico, que possibilitou visualizar um cenário geral das pesquisas realizadas sobre a temática estudada. Isso permitiu constatar a carência de pesquisas sobre o preconceito e as diferenças tendo como referência teórico-metodológica a perspectiva histórico-cultural. Neste mesmo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, pessoal e academicamente, para a formulação da questão que orienta esta pesquisa e a definição do material analisado.

O segundo capítulo, intitulado *O surgimento da infância, da escola moderna e da literatura infantil*, aborda as discussões teóricas que fundamentaram nossa investigação, fazendo um resgate de questões que envolvem o surgimento do conceito de infância e o papel da escola moderna na educação das crianças. Este capítulo se dedica, ainda, a tratar da literatura infantil como resultante desse processo, bem como seus objetivos.

No terceiro capítulo, apresentamos a concepção de cultura que orienta as discussões realizadas nesse trabalho. Elas permitem refletir sobre o preconceito como uma produção humana vinculada aos meios de produção da vida. Esse capítulo, denominado *O preconceito, as diferenças e a literatura: em foco a apropriação dos elementos da cultura pela criança*, discute ainda o papel que as diferenças podem assumir ao problematizar o preconceito e considera também a função da literatura infantil como instrumento de apropriação da cultura. O quarto capítulo, *Análise das diferenças na literatura infantil*, traz a público as análises realizadas nas 14 obras, distribuídas pelo PNLD de 2013 e selecionadas para esta pesquisa. Organizado segundo as sessões do protocolo de investigação, esse capítulo apresenta um panorama dos dados catalográficos, caracterização da história, caracterização dos personagens, caracterização das diferenças e sobre a literariedade e o preconceito na literatura infantil.

Nas *Considerações finais*, foram tecidas algumas conclusões, sempre provisórias, mas que indicam algumas questões. Nossos achados revelam que o tema das diferenças é abordado tendo em vista causas individuais ou naturais, como se elas por si só fossem promotoras de preconceitos. Poucas obras problematizam a questão das diferenças pela via das condições sociais. Os autores baseados na teoria histórico-cultural que discutem essa temática, alertam que as diferenças humanas por elas mesmas não são promotoras do preconceito, pois o preconceito é produzido nas relações sociais e tem sua origem nas relações desiguais de produção da vida. Apesar disso, percebemos que as obras de literatura infantil que tematizam tais questões podem, em sua realização literária, contribuir para que o leitor crie outros sentidos às situações que envolvem o preconceito, tomando como referência as próprias experiências. Isso quer dizer que abordar as diferenças e o preconceito na literatura infantil pode servir tanto como um instrumento de alienação e conformação, quanto um convite ao leitor para criar novos sentidos e superar a alienação da vida cotidiana. Os resultados encontrados nessa pesquisa dão luz às futuras e necessárias pesquisas voltadas à mediação da literatura infantil que tematiza as diferenças e o preconceito, pelo professor.

Nos *Apêndices* é possível encontrar o protocolo elaborado por nós para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados catalográficos e os resumos de todas as obras analisadas.

## 2 O SURGIMENTO DA INFÂNCIA, DA ESCOLA MODERNA E DA LITERATURA INFANTIL

*Ninguém acreditaria que uma pessoa de bom senso pudesse escrever para criancinhas de três anos, se as de quatro não sabem ler. No entanto, há pouco tempo, vi um pai entregue a essa tola diversão<sup>24</sup>*

A criança sempre existiu em todos os tempos da humanidade, mas a maneira como a infância foi significada diferenciou-se segundo o contexto social, econômico e histórico. Para compreender a gênese do sentimento de infância presente na atualidade, é preciso retornar aos séculos que antecederam a Modernidade. Na Idade Média, as famílias eram constituídas como um grande agrupamento de pessoas que trabalhavam juntas e se ajudavam mutuamente. As crianças faziam parte desse agrupamento como adultos em miniatura, contribuindo da mesma forma que os outros membros. Não eram necessários cuidados diferenciados, pois aquelas crianças que **vingavam** se tornariam adultos, e “assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os outros” (ARIÈS, 2012, p.100). Mesmo não existindo um sentimento de infância na sociedade Medieval, isso não quer dizer que elas não eram cuidadas. Segundo Ariès (2012, p.99), “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. Assim, elas faziam parte do contexto social e foram representadas nas imagens que retratavam a coletividade, penduradas nos pescoços das mulheres, aprendendo ofícios, em festas, ou mesmo urinando em um canto.

Cambi (1999) identifica o final da idade média como um momento marcado por diversas crises, a sociedade de ordens entra em declínio e, após muitas rupturas, a Modernidade se estabelece como uma revolução, desdobrada nos mais diversos seguimentos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. No âmbito geográfico, descobrem-se novas terras além mar, e o mundo se expande. O feudalismo, que tem por base econômica a agricultura, perde lugar para uma economia de produção fundamentada no comércio, no investimento

---

<sup>24</sup> Trecho da canção escrita por Coulanges em 1694, dedicada aos **pais de família** (ARIÈS, 2012, p.102).

e nos lucros. O poder é centralizado na figura do rei que articula “(...) um sistema de controle, de instituições delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal na sociedade em seu conjunto” (CAMBI, 1999, p.197). Com o surgimento das cidades, constitui-se uma nova classe social, a burguesia, base desse novo sistema econômico, o capitalismo, e que acaba delineando uma cultura fundada em uma nova concepção de mundo, agora, laica e mais racional. Cambi (1999, p.198) afirma: “[...] tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos”.

Todas essas transformações, características da Idade Moderna, promoveram a reorganização principalmente de duas instituições, a família e a escola. A família medieval pode ser caracterizada como mais expandida: “a família era mais ampla e dispersa, composta de muitos núcleos, [...] [funcionava] mais como um núcleo econômico do que como um centro de afetos e de investimento social sobre as jovens gerações” (CAMBI, 1999, p.204). Já a família da Idade Moderna passa a ser nuclear, assegurando à criança um espaço circundado por um sistema de cuidados e controle; pode-se dizer que ela passa a ser o centro-motor da vida familiar. Como destaca o autor, esse lugar atribuído às crianças tende “[...] a conformá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como mito de espontaneidade e de inocência ” (CAMBI, 1999, p.204). A esse primeiro sentimento Ariès deu o nome de *papiricação*: um sentimento em que a criança, por sua graça e ingenuidade, tornou-se fonte de distração para o adulto. Mais tarde esse sentimento se reconfigura e o autor sinaliza a direção dessa mudança: o “apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 2012, p.104).

É difícil estabelecer e afirmar quando ocorreram essas mudanças de atitude em relação às crianças, pois foram transformações lentas e profundas, que emergiram de uma mudança cultural de longa duração, e que envolveu diversas crises e rupturas. O que se sabe é que “a família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com as crianças” (ARIÈS, 2012, p.154) e que a saída dos campos de cultivo foi de fundamental importância para configurar novos arranjos familiares. Embora não seja possível precisar quando a família passou a concentrar-se em torno da criança, podemos afirmar que foi na cidade que isso aconteceu - lugar do surgimento da *família moderna* - um grupamento social agora reduzido ao casal e aos filhos. Nas cidades da Renascença, o vínculo com a natureza vai se dissipando, “a relação com a terra-mãe tende a desaparecer, já não se percebe tão nitidamente a

sucessão das estações” (GÉLIS, 1991, p.319), o que leva cada vez mais a um recolhimento à família nuclear, a qual deve se reorganizar neste espaço doméstico, agora mais íntimo.

Com o advento da escola moderna, nasce uma nova figura social: as crianças são transformadas em alunos. A nova escola moderna vem ao auxílio da família “para compartilhar o fardo de sua acrescida responsabilidade perante a educação das crianças e dos jovens” (BOTO, 2002, p.23). A transmissão dos conhecimentos até aquele momento era responsabilidade da família por meio do aprendizado tradicional, ou seja, os conhecimentos eram repassados de geração a geração. No entanto, para atender às demandas desta nova organização social, da nova organização familiar e desta **nova** criança, agora considerada indefesa, inocente e incompleta, estrutura-se um lugar educativo institucional que prepara as crianças para a vida, portanto “a tarefa de assegurar tal afirmação é atribuída à escola. A escola substitui o aprendizado tradicional” (CAMBI, 1999, p.205).

Gélis (1991, p.324) destaca:

[...] se efetua uma dupla passagem: da família-tronco à família nuclear; de uma educação pública comunitária e aberta, destinada a integrar a criança na coletividade para que incorpore os interesses e os sistemas de representação da linhagem, a uma educação pública de tipo escolar, destinada também a integrá-la, facilitando o desenvolvimento de suas aptidões.

Sobre essa transição em relação ao aprendizado, Ariès (2012, p.160) afirma: “a escola venceu” e “nossa civilização moderna, de base escolar, foi então definitivamente estabelecida”. Assim, nasce a escola moderna com um papel de integrar, moldar e educar o homem civil que faz parte de uma civilização das boas maneiras e, diferentemente da Idade Média, esse sujeito social precisa se constituir por meio da incorporação de “normas e interdições que dizem respeito ao corpo, à linguagem, ao discurso, às relações sociais, etc., que negam odores [...], que impõe ritos e cerimônias, [...] e que a partir da sociedade de corte penetram na sociedade civil” (CAMBI, 1999, p.307). Com relação ao termo **civil**, Ariès esclarece que se trata do que conhecemos atualmente por **social** moderno, nesse sentido “a palavra *civilidade* corresponderia aproximadamente ao que hoje entenderíamos por “conhecimento da sociedade”” (ARIÈS, 2012, p.169, grifo do autor). Desse modo, a escola moderna, através das normas e interdições, tinha como objetivo principal

ensinar as crianças os conhecimentos práticos necessários para viver em sociedade.

A escola da Idade Média era reservada a um pequeno número de clérigos para formar cristãos, no entanto, com a mudança do papel da criança na família, a escola moderna abriu espaço, principalmente, para um número crescente de leigos, nobres, burgueses, e mais tarde a poucas crianças pertencentes às classes populares (ARIÈS, 2012). Frente a esse novo público, esta escola se modifica em termos estruturais, conforme indica Cambi (1999, p.211, grifo do autor):

[...] mudados os fins, devem mudar também *programas e métodos*. E não se trata de dar espaço a novas disciplinas ou de renovar a hierarquia dos saberes curriculares, mas sim de repensar *toda* a cultura escolar, ir em busca de um novo centro para ela, de um novo núcleo em torno do qual se faça girar todo o saber escolar.

Por isso, a instituição escolar passou a exercer função essencial na sociedade para formar cidadãos civilizados nos moldes da Modernidade, atendendo aos anseios da própria burguesia em ascensão, que passa a imitar a aristocracia em seus modos e costumes. Os manuais de civildade, também chamados de tratados de civildade, foram publicados por vários autores<sup>25</sup> e passam a ser instrumentos de auxílio no processo de civilização do homem moderno. O primeiro tratado dirigido às crianças, *A civildade pueril*, foi escrito em 1530 por Erasmo de Rotterdam, que, de forma minuciosa, “enuncia as regras que, da manhã até a noite, devem reger não só o exercício religioso e o trabalho escolar como o conjunto dos comportamentos cotidianos da criança e que permitirão controlar o emprego que ela faz de seu tempo” (REVEL, 1991, p.176). Normas de como se comportar diante de outras pessoas, de cuidado pessoal e higiene, de boas maneiras na escola são algumas das orientações que especificam como deveriam ser as condutas dos jovens cidadãos. Esses tratados não eram livros escolares, mas passam a ser incluídos como material para ensinar as crianças a ler e a escrever nas escolas (ARIÈS, 2012) e tinham como objetivo educar e controlar o corpo para formar um cidadão autorregulado. Era, afirma Boto (2002, p.19, grifo do autor) o que se pretendia com os tratados de civildade: “Ao rústico, cabia tornar-se sofisticado; ao bárbaro, cumpria aprender a elegância; à criança, estava

---

<sup>25</sup> Os tratados de civildade de Cordier, Antoine de Courtin, Jean-Baptiste de La Salle, etc. seguiram os moldes do tratado escrito por Erasmo (ARIÈS, 2012).

previsto o aprendizado de um *script* adulto cuja apropriação simultaneamente compunha e tolhia as expressões modernas da infância”.

Em suma, os tratados de civilidade, no período do surgimento da escola moderna, “foram descrições de boas maneiras que se dirigiam tanto às crianças como aos adultos, na medida em que ambos os grupos não as houvessem ainda aprendido” (ARIÈS, 2012, p.175). Comenius<sup>26</sup> também se preocupou com a educação do homem civil, ao elaborar um modelo pedagógico que fosse universal e no qual pais e professores tivessem diretrizes claras para formar o aluno que um dia seria um homem bem educado e virtuoso (BOTO, 2002).

O universo da tipografia também é destacado por Neil Postman como sendo um dos elementos fundamentais para a constituição da moderna concepção de infância. O autor relaciona a invenção do homem letrado à invenção da infância, e explica:

[...] o que aconteceu foi que o homem letrado havia sido criado. E, ao chegar, deixou para trás as crianças. [...] A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, *apud* BOTO, 2002, p.14).

Também a evolução da prensa tipográfica teve importante papel na divulgação e publicação em grande escala dos tratados de civilidade, a partir da metade de século XV. Além desses tratados, uma literatura voltada para crianças igualmente se beneficiou da difusão deste novo método de reprodução gráfica. Com a literatura para crianças, o que se

---

<sup>26</sup> Comenius (2011) se dedica exclusivamente sobre a infância em sua obra intitulada *A escola da infância*. Publicada pela primeira vez em 1628, marca a própria formação da noção de infância, em que reconhece a criança como um sujeito pleno e não apenas um adulto em potencial, ideias que atualmente são familiares, mas que a seu tempo foram pioneiras. Essa obra é um importante tratado sobre o que é a criança, como e onde educá-la, e abrange questões desde a atenção que deve ser dada às crianças, até a maneira como os pais devem preparar seus filhos para a escola pública. Nesse sentido, Comenius chama a atenção dos pais e professores para uma nova forma de olhar, cuidar e ensinar à criança, adequado ao conceito de civilidade que se desenvolvia naquela época.

consegue por meio das fábulas e contos de fadas, “é uma codificação e um controle do imaginário infantil, que desse modo é homologado e tornado dependente de uma série de normas e princípios que se inscrevem no horizonte do mundo burguês e que esses textos justamente podem difundir, confirmar e valorizar” (CAMBI, 1999, p.315).

Dessa maneira, pode-se dizer que a literatura infantil surge atendendo a uma necessidade da escola moderna para contribuir na formação do homem civil no século XVII. Sua importância, mais do que exercer função educativa, é a de educar o imaginário das crianças. Embora essa literatura infantil só viesse encontrar o seu lugar entre os bem nascidos provenientes da burguesia, Carvalho (1985, p.75) afirma: “[...] para haver uma Literatura Infantil, é necessário que haja Crianças e Escola. Sem escola não há livros ao alcance de todas as classes”. Logo, foi a escola moderna que possibilitou o surgimento e consolidação dessa nova literatura.

Carvalho (1985, p.173) evidencia um aspecto crucial que permite compreender a relação da literatura com o contexto social em que está inserida:

A Literatura reflete sempre a sua época; por mais alienada que seja, reflete o clima em que foi escrita. Os aspectos conjunturais traem qualquer Literatura, e a Literatura Infantil não constitui exceção, ao contrário, com o alibi da fantasia, ela transita livremente, colocando-se acima das censuras. Isto, entretanto, não significa que impinjamos à criança realidades que nada lhe dizem.

Os contos de fadas, considerados precursores da literatura infantil, são frutos de adaptações de lendas destinadas a adultos, passadas oralmente de geração a geração desde a Idade Média, e que foram acrescidas de detalhes para poder responder ao gosto da classe a que eles foram endereçados, a burguesia. No século XVII, o francês Charles Perrault coletou lendas antigas e deu origem aos contos de *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho*. Esse autor retrata a realidade de diversos outros autores<sup>27</sup> burgueses que escrevem para ensinar seus filhos e moralizar as crianças da classe popular, como retrata Cademartori (2010, p.40-41),

---

<sup>27</sup> Foram pioneiros na literatura para crianças e jovens os autores: La Fontaine (*As fábulas* – 1697), Madame D’Aulnoy (*Os contos de fadas* – 1699), Fénelon (*Telêmaco* – 1699) e Perrault (*Contos da Mãe Gansa* – 1697) (COELHO, 1991).

O burguês Perrault despreza o povo e as superstições populares e, como homem culto, as ironiza. Seus contos, em alguns momentos, caracterizam-se por um certo sarcasmo em relação ao popular. Ao mesmo tempo, são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica.

Abrantes (2011) destaca uma importante diferenciação entre os contos populares e os contos de fadas. Para Perrault os contos de fadas tinham como finalidade constituir um material produtor de valores para que as crianças pudessem seguir as modas e maneiras francesas de existir. Já os contos populares, fazendo parte de uma tradição oral que vem antes do capitalismo, expressavam desejos das classes inferiores de alcançar uma melhor condição de vida. Com isso, percebe-se a transição de uma tradição diretamente ligada à luta social e à experiência para uma forma de produção que tinha como foco a civilidade determinada pela classe dominante. Esta dinâmica produz uma significativa contradição, já na origem da literatura infantil moderna, tal como afirma Abrantes (2011, p. 189-190, grifo do autor):

[...] de um lado está associada a uma tradição do conto popular em que a magia, inerente às histórias que não eram direcionadas às crianças, funciona no sentido da luta pela emancipação, pois a realidade brutal que vivia a população poderia ao menos apresentar-se transformada simbolicamente, por outro, apresenta-se como instrumento do processo *civilizatório*, caracterizado pela imposição assimétrica de valores articulados a interesses de uma classe particular, constituindo-se como instrumento da educação da criança.

A literatura infantil, como podemos perceber, desde sua origem foi fortemente vinculada a um caráter formador que atendia a objetivos pedagógicos. Esse vínculo criou certa tensão “entre o saber da obra literária (que diz *apresento o mundo assim*) e o ideal da pedagogia (que diz *o mundo deveria ser assim*). Tal tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil que, não solucionado, muitas vezes abala o seu próprio estatuto literário” (CADEMARTORI, 2010, p.24, grifo do autor).

---

Também Comenius teve papel fundamental quando fez a primeira enciclopédia ilustrada para crianças no século XVII (CARVALHO, 1985).

Sobre o caráter formador do texto literário, Carvalho (1985, p.79) destaca um conteúdo tridimensional presente nos contos de fadas: são “recreativos, como interessa à criança; representativos, refletindo sua época e suas características folclóricas; e críticos, satirizando, veladamente, a sociedade ou o indivíduo”.

A fábula escrita para as crianças se consolidou com o autor Jean de La Fontaine que, além de se inspirar nas lendas medievais, ainda buscou argumentos nas parábolas bíblicas, narrativas e contos populares (COELHO, 1991). É caracterizada pela sua forma literária, em prosa ou em verso, na qual sempre é exposta uma situação que se encerra com uma moralidade, tendo como foco os costumes e as normas do *bom* comportamento social (COELHO, 1991). Embora cada uma das modalidades literárias apresente suas especificações quanto à forma, em relação ao conteúdo, elas não se limitam a exprimir tensões sociais, pois se organizaram em torno de interdições e permissões que estruturaram a família e a sociedade. Desse modo, se constituem em um repertório de experiências ancestrais, condutas e censuras da sociedade burguesa expressas de uma forma simbólica.

No século XIX, quase duzentos anos depois da publicação das obras de La Fontaine e Perrault, uma literatura infanto-juvenil com características românticas é difundida por autores como os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Coelho (1991, p.141) afirma: “[...] o Romantismo trouxe para o mundo um inegável sentido humanitário que vai ter suas consequências na renovação da arte, da literatura e dos costumes”. Dessa feita, a violência característica nos contos de Perrault dá lugar a uma visão mais humanista, baseada na esperança e confiança na vida. Exemplos disto são os diferentes finais das versões de *Chapeuzinho Vermelho* propostos por esses autores: enquanto Perrault termina a história com o lobo devorando a menina e a avó, os irmãos Grimm salvam a vovó e sua neta e matam o lobo. Essas diferentes versões, características de seu tempo histórico e social, representam a ideologia moralizadora que envolve os possíveis desfechos dados às histórias para crianças.

Assim como aconteceu com a literatura infantil na Europa, no Brasil, a literatura para crianças também foi utilizada na formação de cidadãos, como divulgadora de valores ideológicos e moralizantes. Com o desenvolvimento das cidades, era necessário transformar uma sociedade rural em urbana e a escola teve papel fundamental na consolidação do projeto de um Brasil moderno. Lajolo e Zilberman (2007, p.24) evidenciam o papel da escola na consolidação da literatura infantil:

[...] como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil.

Pode-se perceber que, no país, especialmente no Estado Novo (1937-1945), os valores do sistema educativo eram veiculados nas obras destinadas às crianças e expressavam o nacionalismo, com a preocupação de uma língua comum; o intelectualismo, que apresenta o estudo como meio para realização social; o tradicionalismo cultural, que valorizava grandes autores do passado como modelos de cultura; e, ainda, valores moralistas e religiosos, com ideais de honestidade, solidariedade e fraternidade a serem seguidos (COELHO, 1991). Lajolo e Zilberman (2007, p.53) exemplificam como isso se expressava:

A literatura infantil, como bom filho, não fugiu a esta luta. Aderiu aos ideais do período e expressou-os às vezes de modo literal, trazendo para a manifestação literária uma nitidez que ela raramente conhece nos textos não-infantis. Os livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil, seu principal protagonista.

Com isso, os textos destinados às crianças e à escola foram aliados indispensáveis para a formação de cidadãos: “Esse fenômeno, que começou a ser mais sistematicamente desenvolvido entre nós a partir da República, nasceu na Europa, onde apareceram várias obras que, cada uma a seu tempo, inspiraram autores brasileiros” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.31). Em 1942 já se encontravam à venda mais de 600 livros destinados às crianças, conforme indicam os dados de um balanço sobre a literatura infantil, proferido por Lourenço Filho em uma palestra para os membros da Academia Brasileira de Letras. No entanto, a grande maioria dos livros eram frutos de adaptações e traduções. Já a qualidade dos livros escritos por autores brasileiros era questionável, conforme palavras do próprio Lourenço Filho: “são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais de metade desses livros mereceria figurar em bibliotecas

infantis, se devidamente apurados quanto à forma e ao fundo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.84).

No século XX, Monteiro Lobato exerceu um papel de divisor de águas para a literatura infanto-juvenil, tanto nas suas traduções, quanto na própria criação de livros para crianças. Embora esse autor seja alvo de diversas críticas<sup>28</sup>, Lobato foi fundamental na renovação da literatura brasileira, enquanto propiciava, por um lado, “às crianças o conhecimento da Tradição (com seus heróis reais ou fictícios, seus mitos, conquistas da Ciência, etc.) [...] e por outro lado questionar as verdades feitas, os valores e não-valores que o tempo cristalizou e que cabe ao presente redescobrir ou renovar” (COELHO, 1991, p.230). Lobato ainda criticou as moralidades tão presentes nas obras Europeias, eliminando várias características de sentimentalismo nos livros que adaptou para a literatura infantil brasileira. Coelho (1991, p.235, grifo do autor) declarou: “nos vários volumes de seu *rocambolé* infantil, ridiculariza tais *moralidades* e provoca uma verdadeira revolução nas *verdades absolutas* que elas vêm transmitindo através dos séculos”. Embora tenha sido um autor ainda fiel a certos valores do passado, inovou ao tratar com irreverência o estereotipado ainda vigente em sua época. Nesse sentido, assumindo a “responsabilidade da denúncia, formulando uma audaciosa advertência, Monteiro Lobato estabelece uma ligação entre a literatura e as questões sociais” (CADEMARTORI, 2010, p.52).

Com o estímulo resultante do crescimento industrial e da urbanização, o Brasil passa por um processo de modernização que acaba beneficiando a própria cultura, “na medida em que proporcionou condições de produção, circulação e consumo dos bens de que aquela se constituía” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.119). Então, a partir da segunda metade do século XX, “a literatura infantil também foi favorecida, já que a indústria de livros se solidificou e a escola, cujo resultado mais imediato é o acesso à leitura, expandiu-se” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.119).

---

<sup>28</sup>Atualmente, existem discussões em nível judicial, que querem retirar das escolas os livros *As caçadas de Pedrinho* (1933) e *Negrinha* (1920), por considerarem que as obras apresentam sinais de racismo. Esses livros foram escritos por Monteiro Lobato e distribuídos nas escolas públicas pelo Programa Nacional Biblioteca nas escolas – PNBE. Não existe um consenso entre os pesquisadores. Alguns acreditam que essas obras são preconceituosas e que não deveriam estar em sala de aula, outros defendem Lobato, pelo fato de suas obras retratarem a realidade do seu tempo.

Um aspecto destacado pelos autores que se dedicam à temática é o de que a literatura infantil tematiza um recorte da realidade, sendo sintetizada e interpretada a partir do ponto de vista do autor da obra. Desse modo, ela acaba manifestando “através do fictício, um padrão para interpretá-lo. Veículo de patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido” (CADEMARTORI, 2010, p.23). Zilberman destaca que é uma produção dos adultos, embora seja uma literatura utilizada pelas crianças: “a reflexão sobre o produto oferecido a elas provém do adulto, que a analisa, em primeiro lugar, de acordo com seus interesses e que, além disso, a descreve em comparação com o tipo de arte posta à disposição dele, qual seja, a literatura propriamente dita, sem adjetivos” (ZILBERMAN, 2003, p.63). Amaral (1992, p.385) contribui com essa reflexão ao afirmar: “as obras literárias, como todas as produções humanas, trazem a marca de seu criador que, por seu lado, traz a marca de seu grupo de referência que, por sua vez, traz a marca de sua cultura”.

A literatura infantil, pelo caráter de ser uma literatura dirigida às crianças, pode no meio literário ter um valor menor, como destaca Zilberman (2003, p.65),

[...] visando manter os privilégios do adulto, a produção para crianças tem seu valor diminuído; porém, por esta mesma razão, tudo o que se espera dela é o que o adulto ali deposita, isto é, seus valores e hábitos sociais. Nesta medida, ela manifesta antes de tudo os interesses dos mais velhos, então os do universo infantil, de modo que, se há alguma analogia a estabelecer, ela está entre o gênero literário dirigido à infância e a organização da sociedade em sua totalidade, conforme os maiores a concebem.

Coelho (2000, p.47, grifo do autor) destaca certa indissolubilidade entre intenção artística e intenção educativa, inerente à literatura infantil:

[...] como *objeto* que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, *modifica* a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como *instrumento* manipulado por uma intenção *educativa* ela se inscreve na área da Pedagogia. [...] Compreende-se, pois, que essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) não são gratuitas. Resultam da indissolubilidade que

existe entre a intenção artística e a intenção educativa incorporadas nas próprias raízes da Literatura Infantil.

Essa intenção educativa acabou por levar a silenciamentos nos livros infantis, desde os contos clássicos, a respeito das discussões acerca das diferenças, de conflitos e de interesses dos jogos de poder, como demonstra Cademartori (2010, p.25):

[...] tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz. No caso, a do narrador.

Essa tendência acabou levando a literatura infantil a evitar, por muito tempo, o *lado podre* da sociedade, silenciando em seus títulos tanto questões sociais, tais como sexualidade, conflitos de classes e diferenças raciais; quanto questões de âmbito existencial, ao fugir de problemas familiares, do tema da morte e das drogas. No entanto, a introdução de temas polêmicos, de conflitos e denúncias sociais pode desencadear, entre outras questões, “a insistência numa visão adulta do problema, de modo que o texto se converte num manual de regras para a percepção da realidade circundante. Por esse aspecto, ele pode cair na mesma armadilha do didatismo que aflige grande parte da produção para a infância” (ZILBERMAN, 2003, p.188). Tal como explica a mesma autora, é preciso que tais temas sirvam de gatilho para o desenvolvimento de ações que os superem, a fim de que seja amenizada a influência adulta na percepção das questões sociais.

Na tradição literária para crianças, esse cenário de silenciamento a respeito das temáticas polêmicas que envolvem preconceitos, diferenças e desigualdades sociais, começa a mudar no Brasil a partir da década de 1970, com a “implantação de uma nova etapa da sociedade brasileira em direção a um modelo capitalista mais avançado, o que implica uma inversão maior de capitais na produção cultural, bem como o aprimoramento de instituições às quais compete a execução da política cultural do Estado” (LAJOLA; ZILBERMAN, 2007, p.160). O Estado passa a apoiar as grandes editoras, ao contrário do que vinha sendo feito, quando o incentivo era dirigido diretamente aos escritores. Nesse processo, muitos escritores, que até então eram vinculados aos serviços públicos, migram para trabalhos nas áreas de publicidade e jornalismo, o

que evidencia uma “transformação da sociedade brasileira, agora mais complexa e moderna, que oferece novas e mais rendosas formas de profissionalização para o homem de letras, que põe seu *know-how* a serviço de uma forma de produção definitivamente capitalista” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p 134).

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), o livro *Justino, o retirante*, escrito em 1970, apresenta as novas características da literatura infantil brasileira, na qual já são retratadas as crises e problemas da sociedade contemporânea. “A partir dessa obra, a tematização da pobreza, da miséria, da injustiça, da marginalização, do autoritarismo e do preconceito torna-se irreversível e progressivamente mais amarga”, afirmam as autoras (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.126).

Além da inserção dessas novas temáticas, a década de 1970 é também marcada pelo significativo aumento na produção literária infantil. Entre os anos de 1973 e 1979, “o número de títulos editados no Brasil saltou de 7.080 para 13.228 e o número de exemplares, de 166 milhões para 249 milhões, acompanhando, progressivamente, a expansão do ensino médio e superior, sem dúvida responsáveis pelo consumo de tantos livros” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.135). O livro *Pivete*, escrito em 1975 e integrante da Coleção do Pinto, marca a consolidação de obras infantis comprometidas com a representação da realidade social brasileira. Temas considerados tabus, tais como: desigualdade, separação conjugal, urbanização desenfreada, extermínio dos índios, sexualidade, repressão social ao choro do menino, marginalização do idoso e preconceito, passam a fazer parte das narrativas endereçadas às crianças naquela década.

Em especial sobre o preconceito<sup>29</sup>, nosso foco de investigação, Lajolo e Zilberman (2007) destacam duas obras, *Xixi na cama*, publicada em 1979, de Drummond Amorim e *Nó na garganta*, lançada em 1979, de Mima Pinsky, que problematizaram questões étnicas vivenciadas em ambas as narrativas por crianças negras.

Em suma, a literatura infantil, em qualquer tempo, é feita por adultos e destinadas a um público específico, nesse caso as crianças. Olhar o que tem sido escrito para esse público e levar em conta que nestes livros se manifestam as ideias, ideais e ideologias dos mais velhos sobre

---

<sup>29</sup> As questões envolvendo o preconceito já foram tratadas em outros momentos na literatura infantil, como na obra *A Terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, publicada em 1939. No entanto, tendo caráter pontual, constituem exceções na totalidade das publicações.

o que as crianças devem ser e pensar é o primeiro passo em busca de minimizar uma desvantagem que é, em princípio, estrutural.

Estamos cientes de que até o momento demos maior ênfase à função pedagógica da literatura infantil por considerar que a origem deste processo pode trazer luz aos movimentos atuais, presentes no cotidiano escolar. No entanto, a literatura infantil quando realizada em sua função literária se transforma em um importante instrumento de emancipação e ruptura com o que está posto socialmente. Nesse sentido, quando a literatura infantil se compromete com o interesse da criança, “transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências, pelo conhecimento de história, e a expansão de seu domínio linguístico” (ZILBERMAN, 2003, p.46). A literatura infantil ao realizar-se em sua função artística pode proporcionar ao seu destinatário uma concepção de mundo crítica e autônoma, possibilitando que a escola rompa suas limitações inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua origem. Zilberman (2003, p.29) elucida: “ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser, [...] o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor”. E, mais do que apresentar o mundo à criança, a literatura infantil “propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber” (ZILBERMAN, 2003, p.29). Nesse sentido, o livro atua como propulsor de uma nova postura inquiridora e inconformada diante dos padrões instituídos.

Um texto autenticamente artístico constitui-se em um objeto formativo que pode ampliar e renovar o horizonte de percepção da criança. “E, se ela não reflete passivamente uma sociedade ou uma época, é porque expõe suas contradições, tornando patente suas fissuras, assim como as tentativas, por parte da classe dominante, de acobertá-las” (ZILBERMAN, 2003, p.175).

Bragatto Filho (1995) faz uma distinção importante entre *texto literário* e o *texto funcional*, que é o texto não-literário, denominado assim pelo seu caráter pragmático. Os textos funcionais são aqueles que transmitem informações, solicitam algo, procuram convencer sobre alguma coisa ou ainda objetivam o ensino, como é o caso do texto didático. Por outro lado, o texto literário não se constitui *a priori* em um texto funcional, pois “são os seus leitores que, a partir do diálogo com o mesmo, lhe atribuem diferentes funções ou finalidades” (BRAGATTO FILHO, 1995, p.14). O texto literário deixa brechas para serem preenchidas pelas crianças, num movimento que permite ao leitor

aprender, refletir, comparar, questionar, investigar, transformar e adquirir cultura, ao entrar em contato com as mais diferentes visões de mundo.

Tal como esclarece Bragatto Filho (1995, p.15), os textos literários “possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores”. Mas como deixar lacunas e espaços vagos? Essas são questões que instiga-nos a refletir sobre a literariedade de títulos que tratam as diferenças significativas. Trazemos aqui um exemplo dado pelo mesmo autor que exemplifica bem esta questão. Segundo Bragatto Filho (1995), Ziraldo ao finalizar a escrita do livro *O menino mais bonito do mundo*, decide retirar todos os adjetivos presentes na história - com exceção de *bonito* - para que assim ela fosse preenchida pelo próprio leitor. Nas palavras de Ziraldo (*apud* BRAGATTO FILHO, 1995, p.15): “Como eu acho a adjetivação a coisa mais perigosa no texto literário, eu fui cortando os adjetivos. [...] Fica-se dando muita opinião sobre o que se está contando. É preciso apenas contar. As pessoas é que devem julgar o que você conta”. O que se percebe com o exemplo de Ziraldo é que o texto literário não pode apresentar-se ao leitor como uma obra pronta e acabada, pois o acabamento é dado no momento de sua realização. Com base nesta dialética “a literariedade do texto é, pois, resultado do trabalho estético do autor, mas também o é da atuação competente do leitor que, dialogando com o texto, lhe atribui significados” (BRAGATTO FILHO, 1995, p.16).

Bragatto Filho (1995), a partir da leitura de Umberto Eco, trata da literariedade de um texto e expõe conceito de *obra aberta*, por quatro características fundamentais: textos construídos à base de perguntas; textos que apresentam mais de um narrador ou que variam seu narrador; textos que rompem com estereótipos e preconceitos por meio de uma multiplicidade de enfoques, ou seja, diversos ângulos sobre uma mesma questão; e ainda, textos que apresentem um final inacabado, vago ou impreciso e que, portanto, solicitam do leitor um ou mais desfechos (BRAGATTO FILHO, 1995). Nesse sentido, não se trata somente de deixar brechas para fazer pensar, ou de produzir uma obra inacabada, a literariedade de um texto é o conjunto de características que juntas expressam uma visão de mundo que se realiza não apenas pelo que fala, mas *como* fala.



### 3 O PRECONCEITO, AS DIFERENÇAS E A LITERATURA: EM FOCO A APROPRIAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA PELA CRIANÇA

Apresentamos no presente capítulo a concepção de cultura que orienta as discussões realizadas neste trabalho. Referenciamos-nos nas ideias de Vigotski sobre cultura, ao tratar do desenvolvimento da criança e da necessidade de estudar a gênese das funções psicológicas superiores. Para esse autor, inspirado no materialismo histórico e dialético presente nas teses de Marx e Engels, “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VIGOTSKI *apud* PINO, 2005, p.88). Dessa forma, entende-se do pensamento de Vigotski, que a cultura é o conjunto das produções humanas e “que essa produção tem duas fontes simultâneas: a *vida social* e a *atividade social do homem*” (PINO, 2005, p.89, grifo do autor). Assim, a cultura passa a ser constitutiva da natureza humana e isso ocorre por meio da mediação semiótica, a qual permite que a criança se aproprie do saber humano. Isso a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para se comunicar com outras pessoas (PINO, 2005). Tal conceito é fundamental neste trabalho, pois, ao afirmar que as relações sociais implicam necessariamente a mediação semiótica, e considerando que o preconceito é produzido nessas relações. Logo, ele é mediado por signos. Com isso, entendemos por signo um meio inventado pelos homens para representar a realidade, tanto material quanto imaterial, a fim de poder compartilhar entre si o que se sabe a respeito dela (PINO, 2000).

Para Vigotski, o desenvolvimento psicológico da criança é um processo de natureza cultural, na qual ela irá apropriar-se, segundo suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens ao mundo, para passar da condição de ser biológico a ser humano. Isso é, o desenvolvimento cultural, mais do que inserir a criança na cultura, irá inserir a cultura na criança para assim torná-la um ser cultural (PINO, 2005). Dessa forma, tanto a literatura infantil quanto os preconceitos são elementos da cultura, significados pelos Outros<sup>30</sup> que, ao adquirirem significação para a criança, são apropriados por ela.

Leontiev também se dedicou ao tema da cultura ao discutir o desenvolvimento do psiquismo, demarcando diferenças entre os aspectos biológicos e sociais no ser humano e defendendo que o psiquismo é um produto da experiência humana social e histórica. Ou seja, o psiquismo se

---

<sup>30</sup>Por *Outro*, Vigotski se refere àquele que faz a mediação semiótica, no caso da criança, a mãe, o pai, etc. (PINO, 2005).

desenvolve por meio da apropriação da cultura material e simbólica, que foi produzida e acumulada pelo ser humano ao longo de toda a história da humanidade. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo eminentemente de hominização, que não se submete às leis biológicas e que “resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho” submetida, assim, às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 2004, p.280). A principal diferença do desenvolvimento entre os animais e os homens está no fato de que estes transmitem às novas gerações as aquisições produzidas pela sua atividade criadora e produtiva. O mesmo autor, explica:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas (LEONTIEV, 2004, p.283).

As funções psicológicas superiores ou culturais são processos mediados por signos, que são indispensáveis na sua estruturação. No caso da formação de conceitos, atividade bastante complexa, o signo mediador é a palavra “que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo” (VIGOTSKI, 1989, p.48). Segundo Vigotski (1989, p.50), o desenvolvimento dos processos que mais tarde irão resultar na formação dos conceitos começa nas fases iniciais da infância, embora “as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade”. O ingresso pelas crianças nas tarefas e situações que envolvem resoluções de problemas, presentes no mundo cultural dos adultos, são importantes para a construção do pensamento conceitual, no entanto não podem ser consideradas por si só a causa do processo. Ao formar um conceito, os elementos que o constituem não são apenas unificados, também é necessário “abstrair, isolar elementos, examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (VIGOTSKI, 1989, p.66), demarcando assim a participação da criança nesse processo.

As formulações produzidas com base nesses conceitos são intimamente relacionadas às experiências vivenciadas pelas crianças. E, a cada novo conceito e a cada nova experiência, o cérebro conserva marcas que facilitam a sua reprodução. Vigotski (2009, p.12) faz um

paralelo entre as experiências humanas e uma folha de papel, e explica: “no local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro”. Além de reproduzir experiências e conceitos, nosso cérebro ainda os combina, reelabora e cria outros, com base nas atividades humanas. Assim, “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da experiência, pertence a esse [...] gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 2009, p.14). A atividade criadora do ser humano o faz se voltar ao futuro e modificar o seu presente e tem a imaginação como sua base, a qual se manifesta nas diversas dimensões da vida cultural, possibilitando também a criação artística.

Sobre a imaginação, Vigotski (2009, p.22) esclarece: “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela”. Tendo a imaginação sua origem no acúmulo de experiências da criança, podemos afirmar que a literatura infantil tem papel fundamental na difusão desses conhecimentos, pois aumenta a quantidade de elementos da realidade à disposição da criança, ampliando suas experiências. Com isso, a

[...] imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p.25).

Ao considerar o papel da imaginação nos comportamentos humanos e a implicação da literatura infantil neste processo, constata-se que elas ampliam as possibilidades de ação da criança, pois a imaginação lhe permite acessar e assimilar novas experiências históricas e sociais que irão compor a própria atividade. A interdependência entre experiência e imaginação pode ser compreendida quando Vigotski (2009, p.25) afirma que existe “uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se, no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação”.

Além das experiências prévias, as emoções também exercem importante papel na relação entre a atividade de imaginação e a realidade. Esse caráter emocional pode se manifestar por meio de sentimentos e emoções que tendem a se encarnar em imagens que acabam sendo

relacionadas a um determinado sentimento. Conforme indica Vigotski (2009, p.26), “[...] as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos” e “propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento”.

Considerando essa relação mútua entre emoção e imaginação, pode-se afirmar que os sentimentos também influenciam a imaginação. Vigotski chamou de lei da realidade emocional da imaginação a seguinte situação: mesmo que as construções fantasiosas não correspondam à realidade, elas provocam algo verdadeiro em nossos sentimentos. São suas palavras: “[...] qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa” (VIGOTSKI, 2009, p.28). Nesse sentido, as imagens fantasiosas criadas pelas crianças ao lerem/ouvirem uma história infantil são irrealis; no entanto, os sentimentos por elas vivenciados são verdadeiros. Esta lei psicológica pode ser a explicação do porquê algumas obras de arte, artefatos derivados da fantasia exercerem forte ação em nós.

Sobre estes sentimentos gerados por uma obra de arte, Vigotski (2009, p.28) ainda explica:

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente.

Ao considerar a influência de uma obra literária sobre os sentimentos da criança, percebemos a importância que os conteúdos presentes nos livros infantis podem ter para sua vida e atividades. Nesse sentido, o preconceito ou situações que o expressem, ao serem retratados nos livros infantis, permitem à criança vivenciar e sentir tais experiências, antes mesmo que elas aconteçam.

A construção da fantasia, mesmo que sobre algo novo e ainda não vivenciado pela criança, “ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação *crystalizada*, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas” (VIGOTSKI, 2009, p.29, grifo do autor), e quando se crystalizar, torna-se realidade para a criança. Desse modo, “ao se encarnarem, retornam à

realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p.30). Desse modo, a realidade na qual o livro infantil influi é aquela interna da criança, suas ideias, conceitos e sentimentos.

Tendo em mente as considerações expostas acima a respeito da cultura, da formação dos conceitos nas crianças, da influência da imaginação na formação destes conceitos, bem como do papel que os livros infantis podem ter na estruturação dos conceitos e sentimentos experienciados por elas, passamos a discorrer acerca do preconceito, buscando articulá-las.

Agnes Heller, intelectual que integra a Escola de Budapeste<sup>31</sup>, contribuiu para nossas reflexões a respeito do cotidiano e do preconceito, a partir de sua obra *O cotidiano e a história*. Segundo Maria Helena Souza Patto, aquela autora “adquiriu especial interesse para a pesquisa educacional, sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico” (PATTO, 1993, p.121) nos últimos vinte anos, período em que o Materialismo Histórico esteve cada vez mais presente na bibliografia educacional brasileira. Esse fato causou uma mudança no foco das pesquisas educacionais, nas quais os estudos tradicionais de cunho experimental “foram substituídos pela atenção à escola enquanto instituição inserida numa estrutura social marcada por relações antagônicas de classes” (PATTO, 1993, p.119).

De acordo com Heller (2008), o preconceito é uma categoria genérica do pensamento e comportamento que tem origem nas relações da vida cotidiana. No entanto, antes de avançar nas reflexões a respeito do preconceito, é necessário esclarecer algumas questões sobre o cotidiano e a vida cotidiana, elementos fundamentais nessa teoria.

O cotidiano está relacionado às atividades que fazem parte da reprodução do indivíduo e da sociedade, diferentemente do que se entende por dia a dia, que é aquilo que ocorre diariamente. Sobre esse tema esclarece Duarte:

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas.

---

<sup>31</sup>Dentre os intelectuais da Escola de Budapeste, além de Agnes Heller, destaca-se Ferenc Fehér, György Márkus, Mihály Vajda e Georg Lukács. Essa Escola desenvolveu o conceito de cotidiano, tomando “como ponto de partida a crítica do marxismo soviético e do socialismo real, ou seja, do socialismo tal como se constitui na União Soviética e na esfera de sua influência” (PATTO, 1993, p.121).

Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas (DUARTE, 2007, p.32).

Para ilustrar tal conceito, podemos traçar um paralelo com o próprio processo de composição desta dissertação, que, mesmo sendo escrita no dia a dia, não se refere à uma atividade cotidiana, pois trata-se de uma objetivação genérica-para-si<sup>32</sup>, ou seja, envolve uma relação consciente entre o indivíduo e a vida cotidiana, voltada para a reprodução da sociedade. Duarte (2007) exemplifica a atividade cotidiana com a situação do sujeito que vai ao banco sacar dinheiro: esta atividade, que podemos chamar de objetivação genérica em-si<sup>33</sup>, não necessariamente é feita todos os dias; no entanto, por se tratar da reprodução do indivíduo, configura-se como uma atividade cotidiana.

A vida cotidiana refere-se à vida de todo homem e isso inclui os aspectos de sua personalidade e individualidade. O homem inserido na cotidianidade adquire elementos da cultura que o capacitam a viver a vida cotidiana da sociedade, sendo nos grupos que ocorre a mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o indivíduo é um ser particular, é também um ser genérico. Segundo Heller (2008, p.34) “a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. A significação dada à vida cotidiana tem relação com sua organização hierárquica, que se modifica “de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais” (HELLER, 2008, p.32).

Os preconceitos são produtos da vida e dos pensamentos cotidianos e decorrem de pensamentos<sup>34</sup> ultrageneralizados, ou juízos provisórios, que se configuram, por um lado, quando “assumimos

---

<sup>32</sup> As objetivações genéricas para-si formam a base da esfera não cotidiana da atividade social e são constituídas pela ciência, arte, filosofia, moral e política (DUARTE, 2007).

<sup>33</sup> As objetivações genéricas em-si não requerem necessariamente que os indivíduos mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção (DUARTE, 2007).

<sup>34</sup> Quando Heller (2008, p.63) fala do pensamento cotidiano, refere-se também ao comportamento cotidiano. Em diversos momentos cita *pensamento* e *comportamento*, e esclarece que “o pensamento cotidiano implica também em comportamento”.

estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são impingidos pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se tal atitude” (HELLER, 2008, p.64). Na vida cotidiana, a ultrageneralização é inevitável e refere-se sempre a um juízo provisório, pois “se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática” (HELLER, 2008, p.64). Trata-se de uma tendência necessária à vida cotidiana, porque analisar todas as características em todas as situações, antes de efetivarmos uma ação, seria impossível. No entanto, vale destacar que nem todo juízo provisório é um preconceito, pois ele é um tipo particular de juízo. A diferença está na sua origem, a qual remete à estrutura da vida cotidiana.

Já falamos onde são produzidos os preconceitos (na vida cotidiana) e o que são (juízos provisórios ultrageneralizados); no entanto, para entender a complexidade de tal processo, é necessário compreender quais são as suas raízes e para que servem os preconceitos. Segundo Heller (2008, p.72), os preconceitos “são provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e, dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes” e “servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada” (HELLER, 2008, p.76). Assim, os preconceitos são produzidos principalmente nas classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de sua estrutura. Desse modo, os preconceitos são produzidos pela classe dominante, mesmo quando essa mesma classe, por meio das ciências, busca difundir ideias e ações de combate ao preconceito (HELLER, 2008).

Buscando compreender as relações entre a burguesia, a escola e o preconceito, lembramos conforme demonstra Cambi (1999), que a escola moderna é um advento da burguesia, criada para atender às demandas de sua classe. Segundo Heller (2008), a burguesia foi a classe que mais produziu preconceitos, em parte por suas possibilidades técnicas, mas especialmente pelos seus esforços ideológicos. Essa classe para se legitimar produz valores, costumes, ciência e arte, mas são os preconceitos – objetivações humanas constituintes das relações sociais – que atendem às demandas da produção da vida, o trabalho.

Com base nas afirmações apresentadas, procuramos entender o discurso sobre as diferenças e o combate ao preconceito, presentes nos discursos oficiais, na área da educação, no Brasil dos dias atuais. Queremos dizer que, mesmo quando a classe dominante difunde um discurso de combate ao preconceito, ela não está isenta de ser produtora dos preconceitos aos quais se opõe. Heller (2008, p.77) justifica tal

situação, afirmando: “as classes dominantes desejam manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia” e ainda desejam “mobilizar em seu favor inclusive os homens que representam interesses diversos”.

Quanto ao fato de a burguesia ser responsável pela maior parte dos preconceitos, Heller (2008) explica que isso ocorre pela necessidade de coesão da sociedade burguesa desde sua origem, a qual, diferentemente de outros regimes da Antiguidade ou do feudalismo clássico, sempre foi mais instável. Por isso a necessidade de veicular diferentes tipos de preconceito de grupos, tais como os nacionais, raciais e étnicos. Isso não quer dizer que os preconceitos de grupos sejam produzidos pelo próprio estado de grupo e nem que, em períodos anteriores à burguesia, não existisse aversão ao diferente. Sobre isso, Heller (2008, p.78, grifo do autor) afirma: “o desprezo pelo *outro*, a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto a própria humanidade. Mas, até a sociedade burguesa, a mobilização de sociedades inteiras contra outras sociedades, mediante sistemas de preconceitos, não constituiu jamais um fenômeno típico”.

A produção de preconceitos decorre da cristalização das formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana e isso faz com que os indivíduos tenham reduzidas suas margens de movimentos, acarretando assim a alienação da vida cotidiana. Assim como a alienação, a produção dos preconceitos é determinada pelo sistema de produção, pela hierarquia da sociedade e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessa sociedade. Segundo Heller (2008, p.56), “a alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”. De acordo com Vieira (2008, p.12), “a alienação, ao fazer-se presente na cotidianidade, abre larga passagem para a predominância de preconceitos, os quais são convertidos em uma espécie de óculos com os quais se olha, entende, explica e valida uma infinidade de situações vividas pelos indivíduos”.

Sobre a alienação na sociedade capitalista, Leontiev (2004) afirma que ela decorre de dois processos: em **primeiro lugar**, pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas; nesse caso o sentido pessoal de quem executa o trabalho, por exemplo, difere do significado da ação. Como a atividade produtiva do sistema capitalista é movida por uma lógica econômica, isso passa a determinar o sentido da atividade, que tem como consequência o cerceamento do processo de desenvolvimento do ser humano. A divisão do trabalho, que faz parte desta lógica econômica, é fundamental no processo de alienação da vida, como afirma Leontiev (2004, p.294): “a divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens

diferentes”. Nas palavras de Heller (2008, p.58), “existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”. O que se percebe é que, embora a atividade humana esteja cada vez mais rica e diversificada, esse processo, que distancia quem produz do produto, promove o empobrecimento da atividade humana exercida pelo indivíduo.

Em **segundo lugar**, a alienação da vida cotidiana ocorre “pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não-materiais já existentes socialmente” (DUARTE, 2004, p.56). Isso quer dizer que a própria sociedade capitalista cria obstáculos para alguns indivíduos se apropriarem da cultura, produzindo assim as desigualdades entre os seres humanos. Nesse sentido, “Leontiev rejeita energicamente qualquer tentativa de se atribuir a fatores biológicos as profundas diferenças produzidas pelas condições sociais de vida das pessoas” e complementa dizendo: “não faltam pesquisadores e ideólogos de todo tipo tentando explicar as diferenças sociais como sendo consequência de processos biológicos internos aos indivíduos” (DUARTE, 2004, p.60).

Pensamos que, assim como os fatores biológicos não são os responsáveis pelas desigualdades, os preconceitos também não possam ser justificados pelas diferenças anatômicas humanas.

Segundo Leontiev (2004, p.293), a

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico<sup>35</sup>.

Ao considerar que as desigualdades não decorrem das diferenças biológicas entre os homens e ao afirmar que essas desigualdades emergem da impossibilidade de parte da população em apropriar-se das grandes riquezas materiais e não-materiais, podemos afirmar que a burguesia tem papel decisivo nesse processo, enquanto classe ameaçada em sua coesão.

---

<sup>35</sup>Esclarecemos ao leitor que repetimos a citação de Leontiev, de forma intencional, frente à importância do que estamos discutindo neste momento da dissertação.

Tal como afirma Leontiev (2004, p.294), “[...] a maioria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça a serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura”.

Ante o exposto, podemos afirmar que, quanto mais desigualdade nos meios de produção da vida e no acesso à cultura, mais a vida cotidiana é alienada; e, quanto mais alienação, mais preconceitos são produzidos nas relações sociais. Nesse sentido, afirma Heller (2008, p.58): “quanto mais for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”. Com relação às desigualdades que, como vimos, são promotoras dos preconceitos, Leontiev (2004, p.295, grifo do autor) afirma:

É esta desigualdade que serve o mais das vezes para justificar uma distinção entre os representantes das raças *superiores* e *inferiores*. Os países onde se fazem os maiores esforços neste sentido são aqueles em que as classes dirigentes estão particularmente interessadas em dar uma justificação ideológica ao seu direito a submeter os povos menos avançados no seu desenvolvimento econômico e cultural.

Desse modo, as diferenças humanas que de fato existem são utilizadas como desculpas para encobrir e justificar as desigualdades, que estão relacionadas com a estrutura de produção da sociedade capitalista. Logo, o problema do preconceito não reside nas diferenças humanas, como nos quer fazer pensar a classe dominante; o problema é gerado pelos meios desiguais de produção da vida e apropriação da cultura. Ousamos afirmar que, mais do que falar sobre diferenças biológicas promotoras de preconceitos, devemos chamar a atenção para diferenças de possibilidades de apropriação da cultura.

Como resultado desse processo, além da discriminação e dos sofrimentos causados a outros seres humanos, os preconceitos tolhem a liberdade, inclusive daquele que exprime seu preconceito, pois “todo preconceito impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo” (HELLER, 2008, p.84).

Uma ideia bastante interessante desenvolvida por Perrotti (1990) e que permite entender os costumes que se expressam com o capitalismo, é a sua reflexão sobre o lugar da criança no sistema econômico atual. O autor atribui ao capitalismo e, por conseguinte, à burguesia, o isolamento da criança ao prepará-la para o futuro. A criança que antes crescia em espaços livres, é mandada a locais específicos para ser ensinada. Com isso, Perrotti (1990) afirma que essas mudanças no sistema econômico refletiram na redução de possibilidades de relacionamento com a diferença e a multiplicidade vividas pelas crianças.

Como vimos no capítulo anterior, a reorganização social que caracteriza a Idade Moderna traz mudanças de comportamentos sociais, especialmente relacionadas à família e à escola. Com a reorganização social burguesa, os espaços de relação e convívio saem do público e vão para dentro das casas e das instituições, com isso “a privatização das relações sociais alcança a vida infantil, fazendo também com que crianças e jovens se distanciem cada vez mais do que resta de vida pública, à medida que a ordem burguesa vai-se constituindo” (PERROTTI, 1990, p. 87). Com o passar do tempo a infância é confinada aos espaços privados, o que, segundo Perrotti (1990, p.89), gera um “afrouxamento de vínculos que possibilitam a experiência direta da diversidade da *polis*”. Todo esse processo de privatização das relações sociais tem impacto no contato das crianças com um **outro** diferente, conforme explica o autor:

[...] a infância, à medida que vai-se inscrevendo na ordem burguesa, vê reduzidas suas possibilidades de relacionamento com a diferença, a multiplicidade, o *outro*. Em contrapartida, aumenta sua exposição ao idêntico, ao uniforme de classe, ao mesmo dos espaços confinados. Noutras palavras, sob a burguesia, as relações diversidade/uniformidade sócio-cultural serão vividas de forma nova pela infância (PERROTTI, 1990, p. 90, grifo do autor).

Essas mudanças na vida social burguesa, “significarão abandono do privilégio concedido à diversidade sócio-cultural em favor do privilégio da uniformidade, ou seja, da integração aos modelos sócio-culturais burgueses” (PERROTTI, 1990, p.90).

Nesse sentido, uma produção cultural indireta, como é o caso dos livros destinados às crianças, passa a ser uma ligação entre o mundo uniforme e privatizado das crianças com as diferenças/multiplicidades. Para o mesmo autor, é exacerbado esse papel compensatório da literatura infantil, como se a experiência direta do mundo pudesse ser substituída

completamente pela experiência simbólica. “Assim, [...] o modelo cultural burguês propõe-lhe, em troca, viver tais relações através de uma produção cultural preparada por adultos especialmente para ela, e a ser consumida com os referentes e nos limites dos espaços privados” (PERROTTI, 1990, p.97). Zilberman (2003) contribui com essa reflexão quando afirma que a ficção é capaz de preencher lacunas, por meio de uma linguagem simbólica, que são resultantes da restrita experiência existencial da criança e não como substituta da experiência direta. No entanto, Perrotti (1990) indica alguns problemas decorrentes desse modelo; pois se trata de uma produção feita por adultos para crianças a qual expressa uma visão de mundo baseada nos interesses daqueles que a produziram. E ainda explica que, assumindo um papel de preencher sentidos, os livros infantis podem vir com a intenção de modelar o real e não de dialogar com ele.

É válido neste momento abrir um parêntese para esclarecer que **diferenças** ou **diferente** estamos falando. O conceito de *significativamente diferente* desenvolvido por Amaral (1998) nos ajuda a distinguir as simples diferenças, tal como preferência por uma cor, que, embora sinalize uma dessemelhança, geralmente não é geradora de situações conflitivas; das diferenças significativas, estas sim, bem mais complexas e comumente causadoras de embates. Segundo Amaral (1998, p.13, grifo do autor), a diferença significativa, “pressupõe a eleição de critérios, sejam eles estatísticos [...], de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do *tipo ideal*”. Do *critério estatístico* entende-se que todos aqueles que se afastam significativamente da média presente em dado contexto, como a altura ou o peso, são diferentes. Também a quantidade frequente define questões de diferenças, como o alto número de professoras do ensino fundamental em comparação com o reduzido número de homens que exercem essa função. Quanto à *estrutura/funcionalidade*, partindo desse ponto de vista, os órgãos do corpo humano possuem determinadas “incumbências”, desse modo, os olhos existem para ver, os ouvidos para escutar e as pernas para andar, ou seja, qualquer desvio nessas funções é caracterizado também como um corpo desviante da normalidade e por isso, diferente. O terceiro critério envolve os dois anteriores e demarca um *tipo ideal* que é construído e sedimentado pelo grupo dominante. Tal como explica Amaral (1998, p.14) sobre o *tipo ideal*: “corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo”. A autora ainda esclarece que, com base neste *tipo*, “a aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida,

consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade” (AMARAL 1998, p.14). E, mesmo que a maioria de nós não corresponda a esse protótipo ideologicamente construído, lançamos mão dele em nosso cotidiano para categorizar e validar o outro.

Mencionado isso, ao considerar a complexidade da nossa sociedade, afirmamos que a escola é lugar privilegiado para a transmissão às crianças da cultura acumulada na história da humanidade. Segundo Leontiev (2004, p.291), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. E quanto mais complexa fica a sociedade, mais a escola é necessária à reprodução da cotidianidade e à produção e reprodução das esferas não-cotidianas. Dessa forma, a escola tem importante papel na formação do ser humano, enquanto mediadora do processo entre a vida cotidiana e não-cotidiana, ou seja, entre a transmissão dos conhecimentos acerca da linguagem, dos instrumentos e dos costumes e daqueles referentes às ciências, à filosofia, à arte, à política e à moral (DUARTE, 2007). Segundo Duarte (2008, p.33), em todas as esferas a apropriação da cultura assume sempre características de um processo educativo; no entanto, afirma: “a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo” como processo que se diferencia “qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana”.

A partir das reflexões feitas até aqui, uma pergunta torna-se inevitável: é possível romper com este ciclo que envolve as desigualdades, a alienação e os preconceitos? Como fazer? Segundo Heller (2008, p.83), “os preconceitos não podem ser totalmente eliminados do desenvolvimento social”; no entanto, é possível “eliminar a organização dos preconceitos em sistema, sua rigidez – o que é mais essencial – a discriminação efetivada pelos preconceitos”. A respeito do como fazer, um possível caminho é indicado pela autora (HELLER, 2008, p.88) ao afirmar que devemos construir nossa “capacidade de julgar corretamente o singular”, para então sermos “capazes de nos libertar de nossos preconceitos e de reconquistar sempre a nossa relativa liberdade de escolha”.

Com isso, pensamos que a literatura infantil pode ter um papel fundamental na ampliação das experiências infantis em questões referentes ao preconceito e ao significativamente diferente. Os livros infantis, mais do que apresentar as diferenças humanas no âmbito das características individuais dos sujeitos e com isso confirmar a ideia de que são elas (as diferenças) por si mesmas que produzem preconceito, podem

contribuir para a compreensão do preconceito como sendo resultante da relação do indivíduo com a cultura, situado historicamente, e por isso mesmo dinâmico e passível de mudanças.

#### 4 ANÁLISES DAS DIFERENÇAS E DO PRECONCEITO NA LITERATURA INFANTIL

Para responder à questão que orientou a presente investigação, a saber: **Como as diferenças e os preconceitos são abordados na literatura infantil destinada às salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2013?**, apresentamos neste capítulo a análise realizada sobre os livros infantis.

Inicialmente, alguns esclarecimentos se tornam necessários. Nos primeiros passos da análise das obras selecionadas, percebemos a necessidade de desenvolver um olhar diferente diante de um material tão familiar e emocionalmente sedutor como é a literatura infantil. Ler histórias e se encantar com elas já fazia parte de nossa história pessoal, mas nesse momento, o papel era outro e assim tivemos de aprender um modo diferente de olhar para os livros infantis.

Na fase de exploração do material, o primeiro passo foi procurar desvincular o texto da imagem. Temos presente que as imagens que compõe o livro infantil têm seu valor e importância na transmissão da mensagem que se quer expressar. No entanto, reconhecemos não possuir bagagem técnica e teórica para desenvolver tais análises. Nessa medida, as imagens dos livros estão presentes em nosso olhar, mas não serão por nós analisadas. Ou seja, seu papel foi aquele de complementar uma ideia, preencher lacunas e ainda o de denunciar possíveis contradições com o que propõe o texto escrito em relação às diferenças e ao preconceito.

Existe atualmente uma discussão mundial na área da literatura infantil e juvenil a respeito da forma como são feitas as referências (informação verbal)<sup>36</sup>. Atualmente, o autor presente nas citações é apenas aquele que escreve o texto. No entanto, cada vez mais se discute o papel do ilustrador nesse processo. O livro de literatura infantil e juvenil, como um objeto livro, é composto pela sua mensagem escrita e pictórica. Sob essa perspectiva, o escritor e ilustrador passam a ser coautores do objeto livro. Ao concordar com essa discussão, considerando ainda que em nossas análises as imagens produziram reflexões significativas, neste trabalho adotaremos nas citações e referências o modelo de coautoria: **escritor; ilustrador**.

---

<sup>36</sup> Essas discussões ocorreram no 6º *Seminário de Literatura Infantil e Juvenil 1º Seminário Internacional Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária*, pela Profa. Dra. Ana Margarida Ramos da Universidade de Aveiro – Portugal, realizado em 2014, em Florianópolis.

O processo de análise envolveu a transcrição e sucessivas leituras dos livros. Intercaladas a essas leituras, voltamos constantemente às referências bibliográficas que fundamentam tal pesquisa, o que permitiu sedimentar algumas impressões e dar lugar a outras, talvez mais elaboradas, que posteriormente emergiram nas análises. Assim, esse movimento de ir e vir dos materiais de análise ao referencial teórico foi um ponto fundamental durante todo o processo.

A análise dos livros infantis será apresentada conforme a estrutura do protocolo de investigação. Apresentamos a seguir os resultados encontrados em cada uma das sessões.

#### 4.1 SOBRE OS DADOS CATALOGRÁFICOS DOS LIVROS INFANTIS

O corpus de pesquisa foi composto de 14 (quatorze) obras, conforme indicado no Quadro 14. As obras selecionadas foram organizadas nesse quadro sob o critério de ordem alfabética, de acordo com os títulos, sendo que cada obra corresponde uma numeração.

**Quadro 14** – Lista de obras distribuídas pelo PNLD - 2013, selecionadas e analisadas.

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>
1	A economia de Maria	Telma Guimarães Castro Andrade	Silvana Rando
2	A joaninha que perdeu as pintinhas	Ducarmo Paes	Jefferson Pereira Galdino
3	A rainha da bateria	Martinho da Vila	Marcelo D'Saete
4	Frederico Godofredo	Liana Leão	Márcia Széliga
5	Histórias de avô e avó	Arthur Nestrovski	Maria Eugênia
6	Irmãos gêmeos	Young SoYoo	Young Mi Park
7	Lilás, uma menina diferente	Mary Whitcomb	Tara Calahan King
8	Minha família é colorida	Georgina Martins	Maria Eugênia
9	O silencioso mundo de Flor	Cecília Cavalieri França	André Persechini
10	Por que somos de cores diferentes?	Carmen Gil	Luis Filella
11	Pretinho, meu boneco querido	Maria Cristina Furtado	Ellen Pestili
12	Quem é Glória?	Silvio Costa	Marta Neves

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>
13	Rupi! O menino das cavernas	Timothy Bush	Timothy Bush
14	Sofia, a andorinha	Almudena Taboada	Ana López Escrivá

Fonte: Elaboração própria.

O protocolo elaborado foi aplicado a todas as 14 obras. Cabe destacar que a obra número 5, *Histórias de avô e de avó*, é composta por seis capítulos e em cada um deles o personagem principal e narrador, o menino Felipe, conta uma história relacionada aos avós. Para passar pelo crivo do protocolo, elegemos apenas o capítulo 5 para ser analisado, pois consideramos que atende às questões desenvolvidas pelo instrumento. A análise qualitativa, no entanto, levou em conta o conjunto da obra. Assim, optamos por manter essa obra em nossa seleção, pois avaliamos que são ricas algumas questões presentes em seu texto.

O panorama geral dos **dados catalográficos** pode ser encontrado no Apêndice B junto com o resumo de cada obra elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, utilizado por nós no momento da seleção do material.

O Quadro 15 apresenta as editoras, as cidades e os anos em que cada uma das obras foi publicada.

**Quadro 15** – Lista de obras analisadas com destaque para a editora, sua cidade e o ano de publicação.

	<b>Obra</b>	<b>Editora</b>	<b>Cidade</b>	<b>Ano de publicação</b>
1	A economia de Maria	Editora do Brasil	São Paulo	2010
2	A joaninha que perdeu as pintinhas	Best Book	São Paulo	2010
3	A rainha da bateria	Lazuli Editora	São Paulo	2009
4	Frederico Godofredo	Elementar	São Paulo	2010
5	Histórias de avô e avó	Companhia das Letras	São Paulo	1998
6	Irmãos gêmeos	Callis	São Paulo	2008
7	Lilás, uma menina diferente	Cosac Naify	São Paulo	2011

	<b>Obra</b>	<b>Editora</b>	<b>Cidade</b>	<b>Ano de publicação</b>
8	Minha família é colorida	Comboio de Corda	São Paulo	2011
9	O silencioso mundo de Flor	Fino Traço	Belo Horizonte	2011
10	Por que somos de cores diferentes?	Girafinha	São Paulo	2006
11	Pretinho, meu boneco querido	Editora do Brasil	São Paulo	2008
12	Quem é Glória?	Dubolsinho	Sabará - MG	2011
13	Rupi! O menino das cavernas	Brinque-Book	São Paulo	1997
14	Sofia, a andorinha	Comboio de Corda	São Paulo	2011

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que apenas duas editoras foram responsáveis pela publicação de mais de um livro: Editora do Brasil (2 publicações) e Comboio de Corda (2 publicações). Todas as demais editoras (Best Book, Lazuli Editora, Elementar, Companhia das Letras, Callis, Cosac Naify, Fino Traço, Girafinha, Dubolsinho e Brinque-Book) publicaram apenas um livro entre os selecionados.

São Paulo foi a cidade onde a produção das obras literárias se deu predominantemente, com apenas duas obras editadas em Minas Gerais, nas cidades de Belo Horizonte e Sabará. Tal fato pode ser explicado pelo grande número de editoras com destaque nacional presentes nos grandes centros urbanos.

A maioria das obras selecionadas nessa pesquisa foi publicada entre os anos de 2008 e 2011, e assim distribuídas: duas em 2008, uma em 2009, três em 2010 e cinco publicações em 2011. Apenas três obras antecederam esse período, sendo uma publicação de 1997, uma de 1998 e outra de 2006. Com isso, é possível perceber que os livros selecionados por nós que abordam as diferenças dentro do total de obras destinadas às escolas pelo PLND de 2013 são em sua maioria publicações recentes.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS

A sessão referente à **caracterização da história** buscou sistematizar uma descrição da história, demarcando sua trama, a ambientação e ainda o tipo de diferença tratado. As tramas compreendidas no protocolo foram: a) aventura; b) policial e c) vida cotidiana. Quanto à ambientação da história, consideramos as seguintes possibilidades a fim

de abarcar os diferentes cenários: a) cidade, b) campo e c) natureza aberta. Encerrando essa sessão, buscamos sistematizar o tipo de diferença abordada pela história: a) deficiência; b) cor da pele; c) característica física; d) característica comportamental; e) gênero; f) condições sociais; g) etnia; h) outro.

O Quadro 16 apresenta os dados referentes à caracterização das histórias apresentadas nos 14 livros. A partir desse quadro, as obras serão identificadas pelo número que receberam no Quadro 14, o que será mantido no decorrer de todo o trabalho.

**Quadro 16** – Resultados obtidos na análise da segunda sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: caracterização da história

<b>2. Caracterização das histórias</b>			
Obra	Trama	Ambientação	Diferença
1	Vida cotidiana	Cidade	Característica comportamental
2	Vida cotidiana	Natureza aberta	Cor da pele
3	Vida cotidiana	Cidade	Condições Sociais
4	Vida cotidiana	Cidade	Característica comportamental
5	Vida cotidiana	Cidade	Etnia
6	Vida cotidiana	Cidade	Característica comportamental
7	Vida cotidiana	Cidade	Característica comportamental
8	Vida cotidiana	Cidade	Cor da pele
9	Vida cotidiana	Cidade	Deficiência
10	Vida cotidiana	Natureza aberta	Cor da pele
11	Vida cotidiana	Cidade	Etnia
12	Vida cotidiana	Cidade	Deficiência
13	Vida cotidiana	Natureza aberta	Característica comportamental
14	Vida cotidiana	Natureza aberta	Deficiência

Fonte: Elaboração própria.

As informações apresentadas no Quadro 16 permitem perceber uma tendência bastante clara em relação à trama na qual as histórias que discutem as diferenças são contadas: em todas as histórias a trama se passa na vida cotidiana. Essa situação reafirma os achados das pesquisas realizadas por Venâncio (2009) e Amaral (1992), em que o cotidiano foi prevalente nas obras analisadas. Amaral (1992) considerou a hipótese de que retratar as diferenças pela vida cotidiana possa atender à vocação didática da literatura infanto-juvenil, na qual existe maior possibilidade de compreensão e assimilação de padrões e valores desejáveis na concretização de ações e eventos familiares. Com isso, a autora acredita que, quanto mais próximo é o universo ficcional do universo cotidiano,

maior é a probabilidade de identificação do leitor com os personagens considerados ideais, com as circunstâncias possíveis.

Em nossa pesquisa, o fato de a vida cotidiana estar presente em todas as obras analisadas vem ao encontro do que já discutimos a respeito do conceito de cotidianidade, apresentado por Heller (2008) e que depois foi também desenvolvido por Duarte (2007). Segundo esses autores, é na vida cotidiana que se originam o preconceito e as diferenças, ou seja, nas atividades voltadas para a reprodução do indivíduo. As atividades desenvolvidas na vida cotidiana são objetivações genéricas-em-si e não exigem uma relação consciente entre o indivíduo e a vida cotidiana.

Para ilustrar esta questão, podemos citar alguns exemplos encontrados no material analisado: na obra *Rupi! O menino das cavernas* [13]<sup>37</sup>, a principal atividade desenvolvida era a de caça aos alimentos para aquela sociedade. O protagonista, um garoto do tempo das cavernas, não conseguia caçar e assim foi excluído da tribo, por não desenvolver a atividade estabelecida socialmente como sendo destinada aos homens. Por isso, é uma atividade cotidiana desenvolvida no dia a dia voltada a reprodução do indivíduo. Com isso, fica claro que o preconceito nessa obra se desenvolve nas relações sociais, tendo sua origem nos meios de produção da vida, conforme aponta Vieira (2008). As demais histórias que também apresentaram sua trama na vida cotidiana, desenvolvem atividades como brincar, passear com amigos, estar em família, etc. Na obra *Lilás, uma menina diferente* [7], ir à escola pode ser considerado como uma atividade cotidiana, pois o que é retratado na história não se refere ao conteúdo apreendido – objetivação genérica-para-si -, mas envolve as relações estabelecidas com as outras crianças ou os adultos naquele ambiente.

Também nos interessou saber onde as histórias foram ambientadas, a fim de refletir sobre o lugar no qual as diferenças e o preconceito estão mais presentes em nossa sociedade. Seria o meio rural pano de fundo dos textos? Ou a cidade demarca o ambiente para que tais questões emergjam? Após a análise, constatamos que a maioria das histórias, nesse caso dez obras, acontece nas cidades, enquanto apenas quatro obras foram ambientadas na natureza aberta. Na literatura infantil, muitas vezes o não dito ou ainda as omissões também são denunciadoras de questões acerca do preconceito, e um dado interessante é que nenhuma história foi ambientada no campo.

---

<sup>37</sup> O número sinalizado entre colchetes é referente a numeração por nós estabelecida apresentada no Quadro 14 para apontar a obra que está sendo discutida.

A partir da Modernidade, como demonstra Cambi (1999), as cidades passam a ter cada vez mais importância, tornando-se o cenário principal das ações humanas na atualidade. Devemos considerar também o papel das cidades na formação do cidadão educado e civil, pois é nesse espaço onde principalmente são difundidas as normas de civilidade e comportamento social. Nesse sentido, as cidades assumem o papel de representantes dos padrões e comportamentos modernos, que incluem as boas maneiras e as formas adequadas de se relacionar. É possível supor que a significativa quantidade de obras que encontramos, cuja ambientação acontece nas cidades, pode ter relação justamente com o seu papel na difusão das normas de comportamentos sociais, bem como na circulação e comunicação das informações.

Em relação ao tipo de diferença, foram identificados cinco nas obras analisadas: características comportamentais, deficiência, condições sociais, cor da pele e etnia.

Quanto às diferenças retratadas nas histórias, o que percebemos foi que o maior número de obras (5 obras) apresentou as características comportamentais dos personagens para ilustrar a questão da diferença. Definimos como características comportamentais aquelas que se referem a comportamentos, atitudes ou **jeito** de ser dos personagens que pudessem ser geradoras da diferença. Na obra *A economia de Maria* [1], o comportamento em relação ao dinheiro que duas irmãs gêmeas apresentam é diferente. Uma delas, a protagonista, economiza seu dinheiro gastando-o quando é necessário; já a irmã prefere gastar em coisas que depois acaba não usando. Essa diferença causa uma série de conflitos que embasam a discussão a respeito das diferenças. Já no livro *Frederico Godofredo* [4], o personagem principal é caracterizado como um garoto que gosta das coisas pequenas, de observar a natureza e reaproveitar objetos e brinquedos. Tais comportamentos caracterizam o personagem como sendo diferente das outras crianças de sua idade. Na obra *Irmãos Gêmeos* [6], dois irmãos disputam o reconhecimento de acordo com suas especificidades. Ao mesmo tempo, as brigas contínuas entre os irmãos são motivadas pela vontade de ter os mesmos direitos e assim receber porções iguais, tanto nas brincadeiras, quanto nas comidas e bebidas. Em *Lilás, uma menina diferente* [7], a protagonista é diferente de seus colegas por fazer manualmente seus brinquedos, por ter poucos lápis de cor e, mesmo assim, fazer belos desenhos e outras pequenas diferenças no seu modo de se comportar. O comportamento diferente identificado na obra *Rupi, o menino das cavernas* [13] refere-se ao fato de o personagem principal, Rupi, não conseguir caçar animais para a subsistência da tribo. E é por conta desse comportamento que Rupi passa

a ser isolado dos demais. Diante dessas histórias, percebemos que as características comportamentais são significadas como diferenças frente ao contexto social, conforme apresentado nas histórias. As diferenças entre os indivíduos existem e não são apenas elas que apareceram nas histórias. Isso nos faz questionar os motivos que levam determinado contexto social a eleger algumas características para serem significadas dessa maneira.

A diferença referente à cor da pele apareceu em três obras, já a questão de diferenças étnicas ou raciais esteve presente em duas. Vale aqui esclarecer que consideramos separadamente as diferenças em relação à cor da pele e a etnia, pois percebemos que algumas obras tratam apenas a cor da pele do personagem como foco da diferença, como é o caso da *Joaninha que perdeu as pintinhas* [2]. A mudança na sua cor gerou a exclusão da personagem, mas o livro não necessariamente aborda questões étnicas. Em outras obras a discussão foi além da cor da pele e abordou questões étnico-raciais. Nesse sentido, a opção etnia presente no protocolo foi utilizada para demarcar histórias que levantam questões étnicas ou raciais, como no caso da obra *Histórias de avô e de avó* [5], com a questão dos judeus, e ainda na obra *Pretinho, meu boneco querido* [11], que abordou os conflitos étnicos entre negros e brancos construídos historicamente.

A deficiência em três obras foi apresentada como uma diferença presente no cotidiano, e as deficiências retratadas foram: deficiência auditiva, deficiência física (motora) e deficiência visual. Das três obras que apresentam a deficiência como uma diferença, elegemos a obra *O silencioso mundo de flor* [9] para ilustrar essa categoria. Esse livro conta a história de duas crianças que são amigas e, mesmo sendo diferentes, fazem muitas coisas juntas. Téó é um menino negro e Flor uma menina branca com deficiência auditiva. Mesmo sendo presente na ilustração a diferença étnico-racial entre as crianças, o foco da narrativa recai sobre as questões que envolvem a deficiência física de Flor.

Verificamos que as diferenças que existem entre Téó e Flor são tratadas com muita simplicidade. A história retrata uma amizade na qual as diferenças fazem parte do relacionamento, sem com isso ser atenuada ou mesmo negada. Existe sim a deficiência auditiva, com suas limitações, já que Flor efetivamente não consegue **escutar pelos ouvidos**, no entanto a menina descobre, com a ajuda de Téó, outras formas de ouvir o mundo. E não é somente Téó que tem algo a ensinar, também Flor vai mostrar a Téó como é possível ouvir o silêncio, e assim as crianças aprendem, na relação com outros sujeitos, ou seja, constituem e são constituídos.

Em apenas uma obra, *A rainha da bateria* [3], as condições sociais foram abordadas como promotora das diferenças. Esta história é protagonizada por Maria Luisa, uma menina que, sob a influência do pai, aprendeu a gostar de música popular brasileira, encantando-se principalmente pelo samba da escola de samba do seu bairro. Maria Luisa queria ensaiar na escola de samba, mas sua mãe acredita que lá tinha pessoas “de morro, filhos de gente que não presta” (VILA; D’SALETE, 2009, p.6), não permitindo assim que sua filha frequentasse o local. Nesse momento o texto faz referência ao preconceito que a mãe tem das pessoas que moram em morros, como pode ser observado no trecho a seguir:

Algum tempo depois Maria Luisa sonhou que o pai a levava para assistir a um desfile de carnaval, e por isso pediu para sua mãe levá-la a um ensaio da escola de samba, mas D. Luzia não levava, toda cheia de **preconceito**: - Mãe, me leva lá na quadra? - Não. Lá não é lugar para você! - Por que, mãe? Vejo sempre crianças indo para lá.- **É meninada do morro, filhos de gente que não presta** (VILA; D’SALETE, 2009, p.6, grifo nosso).

Depois de fugir pela janela por diversas vezes e ser encontrada pela mãe, Maria Luisa decidiu abandonar seu sonho e deixou de lado a dança. Maria Luisa casou-se e teve uma filha com o compositor de uma escola de samba. Tornou-se rainha de bateria.

A problemática que envolve o preconceito e as diferenças se refere às condições sociais dos moradores de morros, que, por habitarem nesses lugares, teriam sua índole contestada. A origem do preconceito ilustrada na história está relacionada à desigualdade social presente na sociedade ocidental capitalista da atualidade. No entanto, o desfecho da história não faz nenhuma referência ao motivo que deu origem ao preconceito, ou seja, o desfecho é descontextualizado da desigualdade social, como mostra essa passagem:

Atualmente, ela desfila na frente dos ritmistas como Rainha da Bateria e fotos dela são publicadas em jornais, para orgulho da sua mãe. É que dona Luzia **perdeu o preconceito**, começou a gostar de samba e retomou a alegria de viver, depois que a filha se casou com Silas e eles tiveram uma linda filha (VILA; D’SALETE, 2009, p.21, grifo nosso).

O que se percebe nesse desfecho é que o desaparecimento do preconceito foi relacionado a motivos individuais, tais como o caso da felicidade que o nascimento de um neto trouxe à Dona Luzia. Qual a relação entre o nascimento da neta e a ressignificação do preconceito em relação às pessoas que habitam em morros? Aparentemente nenhuma; sendo assim, a superação do preconceito descontextualizada de suas origens sociais e das condições da população que vive no morro enfraquece e banaliza esse fenômeno.

Chama-nos também a atenção que apenas uma obra aborde a questão das condições sociais relacionada à temática das diferenças e do preconceito dentre as obras analisadas. Como já observamos anteriormente, as diferenças humanas por elas mesmas não são promotoras do preconceito, pois o preconceito produzido nas relações sociais tem sua origem nas relações desiguais de produção da vida. Leonviev (2004) tratou essa questão ao afirmar que a desigualdade não decorre das diferenças biológicas do ser humano e sim de um fenômeno relacionado à desigualdade econômica formada no decurso de um processo social e histórico. Vale lembrar que quanto mais desigualdade existe nos meios de produção da vida e no acesso à cultura, mais a vida cotidiana é alienada; e, quanto mais alienação, mais preconceitos são produzidos nas relações sociais. Também Vieira (2008) abordou esse assunto, afirmando que centrar o foco nas diferenças, sejam biológicas ou psicológicas, serve, na verdade, para encobrir a desigualdade, condição que não é natural, pois é socialmente construída. A desigualdade como tema presente na literatura infantil é tão importante quanto seu próprio processo, pois somente pela superação da alienação da vida cotidiana que a discriminação decorrente do preconceito pode ser eliminada.

### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS

A terceira sessão do protocolo organiza os dados referentes à **caracterização do personagem principal e do personagem secundário**. É necessário esclarecer aqui a forma como foi definida a identificação dos personagens principal e secundário, analisadas por meio do protocolo.

Com base no *Manual para análise do personagem no texto*, consideramos como personagem principal aquele em torno do qual se desenvolve a trama da história, e isso pode ocorrer através das seguintes situações: a) quando o personagem dá título à obra; b) quando o personagem aparece do início ao fim em uma posição de destaque; c) quando ele conduz a trama da história; d) quando a maioria das ações dos

personagens é realizada em função dele; ou ainda e) quando o personagem é mais descrito que os demais. Isso quer dizer que, não necessariamente, o personagem principal é o personagem que apresenta alguma característica **diferente**, mas sim aquele que atende a uma ou mais definições acima.

Já o personagem secundário foi eleito por nós partindo do pressuposto de que seja o personagem mais ligado à questão das diferenças depois do personagem principal, sendo também aquele que participa da trama da história, mas sem o destaque atribuído ao personagem principal. Assim, esse personagem não obrigatoriamente foi o que mais vezes apareceu na história, mas sim, aquele que, em nossa avaliação, foi mais relevante para a análise das diferenças e do preconceito.

O personagem principal foi caracterizado quanto à cor de pele/etnia, à etapa da vida, ao sexo, à natureza e ainda ao estereótipo do protagonista.

A categoria cor/etnia do personagem foi definida de acordo com os critérios estabelecidos no *Manual para análise do personagem no texto* para identificação no texto e ilustrações ao que se refere à cor da pele: a) branco; b) negro<sup>38</sup>; c) índio; d) amarelo; e) outras cores.

A idade ou etapa da vida, também sistematizada pelo Manual já citado, delimita essa categoria da seguinte forma: a) bebês; b) criança; c) adolescente; d) adultos; e ainda e) velhos.

Foram considerados na categoria sexo: a) feminino, b) masculino e ainda a opção c) indeterminado, no caso de personagens como anjos, assombração ou almas, quando não fica claro o sexo a partir de outros atributos.

Quanto à categoria natureza, delimitou-se três possibilidades: a) humana; b) fantástico e/ou folclórico, para o caso de duendes, fadas, bruxas, sereias e saci; e ainda c) antropomorfizados, definido pelo *Manual para análise do personagem no texto* como personagens animais, plantas

---

<sup>38</sup> Tal como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, o *Manual para análise do personagem no texto* utiliza a palavra **preto** como opção para a cor dos personagens. No entanto, ao considerar nossa matriz teórica, bem como nossa proposta de trabalho, que é justamente a de romper com cristalizações preconceituosas, optamos por utilizar a expressão **negro** ao identificar personagens desta cor/etnia, enquanto terminologia que abarca uma identidade social e posição política. Vale destacar ainda que, para o IBGE, a população negra é o somatório de pretos e pardos, por esse motivo foi retirada a opção **pardo** do protocolo.

ou objetos que apresentam característica humana em relação ao seu comportamento, organização ou relações de parentesco.

O estereótipo indicativo ao significativamente diferente refere-se ao conceito desenvolvido por Amaral (1992), no qual o personagem portador de uma diferença assume um *tipo fixo* durante a história em relação a sua condição, que pode ser de vítima, de herói ou ainda de vilão.

O Quadro 17 apresenta o panorama geral da caracterização dos personagens principais.

**Quadro 17**– Resultados obtidos na análise da terceira sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: personagem principal.

<b>3.1 Caracterização dos personagens principais</b>					
Obra	Cor/etnia	Etapa da vida	Sexo	Natureza	Estereótipo
1	Branco	Criança	F	Humana	Herói
2	Branco	Criança	F	Antrop.	Herói/vítima
3	Negro	Adolescente/jovem	F	Humana	Herói/vítima
4	Branco	Criança	M	Humana	Herói
5	Branco	Criança	M	Humana	Herói
6	Branco	Criança	M	Humana	Herói
7	Branco	Criança	F	Humana	Herói
8	Negro	Criança	M	Humana	Herói
9	Branco	Criança	F	Humana	Herói
10	Branco	Criança	F	Humana	Herói
11	Negro	Criança	F	Humana	Herói
12	Branco	Criança	F	Humana	Herói
13	Branco	Criança	M	Humana	Herói/vítima
14	Outras cores	Criança	F	Antrop.	Herói

Fonte: Elaboração própria.

A maioria das obras apresenta o personagem principal como sendo uma criança (13 obras), de cor/etnia branca (10 obras), do sexo feminino (9 obras) e natureza humana (12 obras).

Os estudos de Venâncio (2009) e outros anteriores a ela, mas pela mesma autora referenciados, apresentam a prevalência de personagens brancos e do sexo masculino na literatura infantil. Também encontramos a prevalência de personagens brancos em nossa pesquisa, o que confirma os resultados de pesquisas precedentes.

Sobre as quatro obras que apresentam a cor da pele como diferença, é relevante destacar que apenas em duas o personagem principal é negro. Na obra *Por que somos de cores diferente?* [10], o personagem principal é branco e o secundário é negro, já no livro *A*

*joaninha que perdeu as pintinhas* [2], a personagem principal e secundários são brancos. Sobre essa obra, vale destacar que a proposta da história é tratar das diferenças, contemplando especificamente a diferença étnico/racial. Tininha, a personagem principal, é uma joaninha que, ao cair na água, perde suas pintinhas e, ao voltar para casa, sua mãe não a reconhece como filha e a manda embora. Tininha, apesar de ficar muito triste, sai em busca de suas pintinhas para novamente ser aceita pela mãe. No caminho se depara com um jovem pintor que se oferece para ajudá-la pintando novamente suas pintinhas. Com as pintinhas, de volta em suas asas, Tininha volta para casa onde é recepcionada pela mãe com grande afeto. É interessante perceber que, no livro que trata sobre diferenças étnico-raciais, a protagonista joaninha é **branca**, com olhos esverdeados, ou seja, diferentemente do inseto, que tem as asas vermelhas com pintinhas pretas e o corpo preto. Parece que a joaninha apresentada às crianças passou por um processo de branqueamento, demarcando assim uma contradição entre a mensagem do livro e a forma como apresenta. Na verdade, a coloração preta, aparecem apenas nas pintinhas, no **cabelo** com a antena e nas patinhas.

Nas pesquisas de Rosemberg (1985, p.80), a discriminação contra grupos não-brancos esteve expressivamente presente. Seja de forma aberta ou dissimulada, a autora percebeu com grande frequência a associação de um discurso declaradamente igualitário e a “veiculação de discriminações mais ou menos latentes (por exemplo, a cor negra estigmatizada)”. A expressão da discriminação, na qual o discurso explícito contradiz o implícito, passados quase 30 anos, ainda está presente na literatura infantil, como o caso da Joaninha **branqueada**.

As ilustrações analisadas por Rosemberg (1985), embora ainda em preto e branco, já explicitavam uma nítida preferência pelo personagem branco, mesmo quando eram animais. Em suas palavras: “Notamos, por exemplo, que diante de um modelo real animal matizado (pardo, cinza) em ilustrações preto-branco, o artista tende a preferir o branco ao negro” (ROSEMBERG, 1985, p.81). A autora chama a atenção para outras proporções dessa expressão discriminatória:

É importante que se note que esta branquidade paradigmática não se restringe ao universo ficcional presente no texto, pois ela é estendida à humanidade exterior à narrativa: por exemplo, nas falas diretas emitidas pelo narrador e destinadas ao leitor infantil, o modelo de criança, quando explicitado, é também branco” (ROSEMBERG, 1985, p.82-83).

Na presente pesquisa, os resultados em relação ao sexo do personagem não foram confirmados, quando comparados aos achados de Venâncio (2008), que identificou a maioria dos personagens do sexo masculino. Nas obras analisadas, encontramos um número significativo de personagens principais do sexo feminino. As personagens retratadas nas histórias são meninas bastante independentes, corajosas e que vão em busca de soluções para seus conflitos. Apenas na história *A rainha da bateria* [3], a personagem principal, Maria Luisa, apresenta características de resignação e submissão em relação à mãe. Embora esse texto mostre Maria Luisa em um papel mais **fraco**, não é possível afirmar que o papel da mulher seja apresentado por essas vias, pois a mãe da protagonista é retratada como uma mulher forte, determinada, que, mesmo sendo viúva, assume o papel de chefe da família.

Outro dado interessante verificado por Venâncio (2009) refere-se a um aumento no número de personagens crianças nos livros analisados em relação a pesquisas anteriores. O que percebemos em nossa pesquisa é a quase totalidade de protagonistas crianças, o que confirma esta tendência já encontrada pela autora. Vale destacar que Amaral (1992) também identificou em sua pesquisa o predomínio de personagens crianças na literatura infantil. No caso de sua pesquisa, que trata das deficiências como diferenças significativas, percebeu que os adultos, sejam humanos ou animais, foram abordados modestamente no universo ficcional infanto-juvenil.

A análise do estereótipo nos permite discutir a própria personificação do preconceito, construída em nossa sociedade e que também é retratada na literatura infantil por meio dos *tipos fixos*, que, segundo Amaral (1992), se personificam nos papéis de herói, vítima e vilão das histórias. Frente ao exposto até aqui, podemos questionar: nas relações representadas na literatura infantil, em que as diferenças são significativas, que estereótipos são demarcados?

Em nossas análises, percebemos que todos os personagens principais são retratados na forma de heróis, pois, mesmo diante das adversidades, encontram forças e procuram superar as situações ou os conflitos. Nas obras em que não se evidenciam questões de conflito em relação às diferenças, é a própria postura positiva do personagem que fica evidente, como se, mesmo sendo diferente, a exclusão ou o estranhamento que essa diferença gera nos outros personagens não provocasse nenhum tipo de incômodo. Como exemplo, cito a obra *Quem é Glória?* [12], na qual a personagem principal tem deficiência física e por isso locomove-se com a cadeira de rodas. No entanto, essa diferença em nenhum momento é apresentada como negativa ou impeditiva de realizar tarefas.

Essa mesma postura é reafirmada quando, em outro momento da história, é citado o caso do menino Igor, cuja visão fica mais limitada a cada dia. Ele, no entanto, não tem medo, pois no dia que não puder mais enxergar, irá usar sua imaginação.

Em três obras analisadas, percebemos que o protagonista assume inicialmente um papel de vítima. O estereótipo de vítima, segundo Amaral (1992), pode ser representado pela presença de sentimento de tristeza, desgosto, solidão, conformismo e desesperança. Alguns trechos retirados das obras analisadas, apresentam os sentimentos e atitudes dos personagens diante de uma situação de conflito em relação à diferença ou ao preconceito: “Tininha se assustou e começou a chorar. Precisava de suas pintas, para a casa retornar” (PAES; GALDINO, 2010, p.9); “Maria, que era uma menina alegre, tornou-se uma jovem adolescente muito triste. Só tinha ânimo para ir à escola porque gostava de estudar” (VILA; D’SALETE, 2009, p.15). “Que vergonha – disse Rupi para sua mãe; *Não tem jeito*, pensou Rupi. Eu sou um fracasso mesmo... um fracasso total” (BUSH, 1997, p.10).

No entanto, essa postura de vítima em seguida é superada: o protagonista adota uma atitude de confiança e força para então superar as adversidades geradas pela diferença, personificando assim o papel de herói. Esses dados se distinguem da pesquisa desenvolvida por Amaral (1992), que identificou os três estereótipos bastante definidos nas histórias que analisou, tal como sinaliza este trecho: “assim, vi-me frente a frente a uma cruel gangorra: de um lado a vítima indefesa e de outro o herói – tendesse essa heroicidade para a figura do *mocinho* ou do *bandido*” (AMARAL, 1992, p.381, grifo do autor).

Chama a atenção o fato de não termos encontrado nenhum protagonista que personificasse o estereótipo de vilão nas tramas que envolvem as diferenças. Ao contrário dos resultados encontrados por Amaral (1992), em que foi usual a ocupação do lugar do vilão pelo personagem com deficiência, em nossa pesquisa a associação do personagem principal com o estereótipo de vilão não foi encontrada.

Nos últimos vinte anos, normatizações importantes, tanto no cenário mundial quanto nacional, podem ter influenciado as mudanças de paradigmas e as maneiras como as diferenças são percebidas, principalmente no que se refere ao espaço escolar. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 2014) elaborada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, foi um marco em relação à inclusão por garantir o direito à educação independentemente das

diferenças individuais. Depois deste evento, outras<sup>39</sup> normatizações foram feitas no país a fim de dar subsídios para as práticas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Pode-se inferir que, diferentemente dos achados de Amaral (1992), que realizou sua pesquisa antes de todas essas mudanças, o papel de herói dado aos personagens **diferentes** na literatura infantil atual reflete as mudanças que ocorreram no cenário educacional, na qual não existe mais lugar para um personagem vilão quando é abordada a temática das diferenças.

Podemos também considerar que a prevalência de personagens heróis tenha a ver com a função pedagógica da literatura infantil, que apresenta o mundo como ele deve ser e não como ele é na realidade. Ou seja, existem pessoas brancas boas e outras ruins, assim como pessoas negras boas ou não. Pessoas com deficiência física, auditiva ou visual também podem em alguns momentos ser boas ou não. No entanto, ao que parece, as diferenças estão cada vez mais associadas a personagens positivos e que superam as adversidades que as próprias diferenças possam causar.

Todos estes achados nos permitem levantar a hipótese de que o herói é o estereótipo hegemônico na literatura infantil analisada que trata as diferenças e que, diante de conflitos relacionados à diferença, os protagonistas das histórias são apresentados como vítimas da exclusão e heróis em seu papel de superação das dificuldades encontradas.

Para **caracterizar o personagem secundário**, foram levados em conta quatro itens: cor/etnia, etapa da vida, sexo e natureza. Ilustrando estes itens, o Quadro 18 apresenta a caracterização do personagem secundário nas 14 obras analisadas.

**Quadro 18** – Resultados obtidos na análise da terceira sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: personagem secundário.

<b>3.2 Caracterização dos personagens secundários</b>				
Obra	Cor/etnia	Etapa da vida	Sexo	Natureza
1	Branco	Criança	F	Humana
2	Branco	Adulto	F	Antrop.
3	Negro	Adulto	F	Humana
4	--	--	--	--

<sup>39</sup> Podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96; a Resolução CNE/CEB nº 2/01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2007; e ainda o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Obra	Cor/etnia	Etapa da vida	Sexo	Natureza
5	Branco	Velho	F	Humana
6	Branco	Criança	M	Humana
7	Branco	Criança	F	Humana
8	Branco	Adulto	F	Humana
9	Negro	Criança	M	Humana
10	Negro	Criança	F	Humana
11	Negro	Criança	M	Antrop.
12	--	--	--	--
13	Branco	Adulto	M	Humana
14	Branco	Criança	M	Humana

Fonte: Elaboração própria.

Algumas questões evidenciadas no Quadro 18 merecem nosso destaque. Em cada obra foi eleito um personagem secundário para compor essa análise, e o personagem secundário eleito está diretamente ligado às diferenças e ao preconceito, foco desta pesquisa. Das obras analisadas, oito personagens secundários são brancos e quatro são negros. Isso mostra uma tendência semelhante às características dos personagens principais.

Já em relação à etapa da vida, é possível perceber maior variedade de personagens secundários. Embora a maioria dos personagens continue sendo crianças (sete obras apresentam essa característica), quatro adultos e um velho passam também a atuar nesse papel nas demais histórias. Do mesmo modo o sexo do personagem secundário segue a tendência do personagem principal, com a predominância do sexo feminino. Nesse caso, sete personagens são mulheres, e cinco, homens.

A natureza dos personagens é humana em sua maioria: dez personagens são humanos, enquanto apenas dois são antropomorfizados, ou seja, constituído por animais e objetos, como é o caso da obra *A joaninha que perdeu as pintinhas* [2], na qual a personagem secundária é a mãe formiga da protagonista; e como na obra *Pretinho, meu boneco querido* [11], em que o personagem secundário é um boneco.

Outro ponto merece destaque, não pela recorrência, mas pelas reflexões que pode gerar. Duas obras analisadas não apresentam personagens secundários, ou seja, são compostas apenas por um personagem que, nesse caso, vivencia alguma questão que envolve as diferenças, mas que não estabelece relação com outros personagens em sua trama. As obras são *Frederico Godofredo* [4] e *Quem é Glória* [12]. Em ambos os casos, a narrativa apresenta o personagem principal, descreve suas preferências, seu cotidiano e sua diferença. Nas duas, não

existem conflitos ou um problema a ser solucionado e a diferença é descrita como sendo algo positivo, embora os personagens **diferentes** não estabeleçam relações com outros personagens. Chama-nos atenção justamente o fato de que nessas duas obras não exista um conflito ou a necessidade de resolver um problema, e que também não existam outros personagens com os quais se estabeleçam relações sociais. Nesse caso, minimiza-se a característica social que origina as discussões sobre as diferenças e o preconceito, aproximando-a de uma característica do sujeito, entendida como **natural**.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Para caracterização da diferença, estabelecemos as seguintes categorias: tipo de diferença<sup>40</sup>, status da diferença, critério da diferença significativa, diferença inicialmente como, diferença termina como sendo, origem da diferença, movimento provocado pela diferença, desfecho, problemática<sup>41</sup>.

Para identificarmos o status da diferença, elaboramos as seguintes opções: a) diferenças simples ou b) diferenças significativas. Quando classificada como diferença significativa, a questão seguinte busca compreender qual é o critério utilizado: a) estatístico ou quanto a sua b) funcionalidade.

A maneira como a diferença é apresentada pela história também foi uma categoria analisada por Amaral (1992), sendo as opções delimitadas como a) positiva b) negativa ou c) neutra. No entanto, em nossa amostra percebemos certo movimento em relação a essa categoria, ou seja, em alguns momentos, a diferença era pautada como negativa para depois passar a ser algo positivo. Em função disso, adaptamos nosso protocolo para incluir essa possibilidade.

Quanto à origem das diferenças, o protocolo contemplou as seguintes possibilidades: a) indefinida; b) por causas naturais; c) por causas de ações ou comportamentos individuais; d) por ações de outros; e) por condições sociais; f) por eventos da natureza, e ainda g) por magia.

---

<sup>40</sup> A categoria **tipo de diferença** aparece nas sessões: caracterização da história e caracterização da diferença. Essa repetição foi intencional, para facilitar outras análises ao desmembrá-lo em um segundo momento.

<sup>41</sup> Diante da objetividade do protocolo elaborado, vimos a necessidade de incluir um item discursivo para situar a problemática norteadora da história e assim facilitar a análise dos demais itens. Por isso, ele está presente no protocolo, mas não é analisado como uma categoria específica.

Dentre os movimentos provocados pela diferença, consideramos os mesmos estabelecidos por Amaral (1992): a) afastamento; b) aproximação; c) repulsa; d) isolamento; e) abandono; f) superproteção; g) negação pela atenuação; h) negação pela compensação; i) negação pela simulação; j) ataque.

Outra categoria procurou sistematizar o desfecho das histórias com as seguintes opções: a) eliminação da diferença; b) isolamento individual; c) compensação; d) morte; e) aceitação ativa.

Por fim, uma questão aberta possibilita identificar a presença ou não do termo preconceito nas histórias e de que forma esta questão é abordada.

Na sessão que caracteriza as diferenças, algumas questões precisam ser discutidas com mais cuidado; para isso, desmembramos mais uma vez o protocolo para apresentar de forma mais didática os resultados. Os quadros a seguir apresentam os resultados encontrados.

**Quadro 19** – Resultados obtidos na análise da quarta sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: status e critério da diferença.

<b>4.1 Caracterização das diferenças</b>			
Obra	Tipo de diferença	Status da diferença	Critério da diferença significativa
1	Comportamental	Diferença simples	---
2	Cor da pele	Diferença significativa	Estatístico
3	Condições sociais	Diferença significativa	Estatístico
4	Comportamental	Diferença significativa	Estatístico
5	Étnico-racial	Diferença significativa	Estatístico
6	Comportamental	Diferença simples	---
7	Comportamental	Diferença significativa	Estatístico
8	Cor da pele	Diferença significativa	Estatístico
9	Deficiência auditiva	Diferença significativa	Funcionalidade
10	Cor da pele	Diferença significativa	Estatístico
11	Étnico-racial	Diferença significativa	Estatístico
12	Deficiência física	Diferença significativa	Funcionalidade
13	Comportamental	Diferença significativa	Estatístico
14	Deficiência visual	Diferença significativa	Funcionalidade

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados no Quadro 19 permitem relacionar o tipo de diferença, seu status e o critério considerado. Diante das diferenças encontradas nas histórias, essa categoria busca resgatar o conceito de Amaral (1998) para identificar o status das diferenças

apresentadas nos livros infantis, no que se refere às diferenças simples ou significativas. Nessa categoria, buscamos indícios que distinguíssem as diferenças simples, ou seja, aquelas que se baseiam nas preferências por uma cor ou um time de futebol, das diferenças significativas, essas sim, mais complexas e que podem criar um clima conflitivo. Também buscamos identificar se as diferenças significativas encontradas nos textos atendiam ao conceito desenvolvido por Amaral (1992) quanto ao seu critério estatístico ou à sua funcionalidade. Ou seja, analisamos se a diferença era considerada como tal, quando se afastava significativamente da média presente em dado contexto, ou quando a ela estava vinculada a funcionalidade de algum órgão do corpo humano. Com base nisso, percebemos que doze obras analisadas, ou seja, a maioria, apresentam diferenças significativas em suas histórias, e em apenas duas obras são retratadas nos textos apenas diferenças simples.

Embora tenha sido possível identificar com bastante clareza as diferenças significativas, percebemos que quando se fala em diferenças é usual misturá-las, e com isso diferenças simples e significativas se confundem nas histórias. O trecho a seguir ilustra bem essa confusão:

Minha mãe sempre diz que as pessoas são diferentes umas das outras e isso é muito bom. Já pensaram se todas as pessoas pensassem a mesma coisa, se vestissem iguais, gostassem das mesmas coisas, da mesma comida, tivessem a mesma cor, a mesma raça, fossem do mesmo sexo, torcessem pelo mesmo time de futebol, tivesse a mesma religião. O mundo seria muito sem graça, não seria? (FURTADO; PESTILI, 2008, p.38).

É possível perceber nessa passagem que diferentes gostos ou preferências se misturam às diferenças significativas como as que envolvem a questão étnica ou de gênero, o que pode ser um indício da banalização do tema.

Em três obras, as diferenças são evidenciadas pelo critério da funcionalidade, sendo justamente essas as obras que apresentam alguma deficiência como diferença. As demais, nove obras e por isso a maioria, retratam diferenças com base no critério estatístico, o que mostra que a prevalência de dada característica em um ambiente é significada como diferente nos livros infantis.

As obras em que a diferença é definida pela funcionalidade são aquelas nas quais os personagens principais possuem algum tipo de

deficiência e por isso tratam-se de corpos desviantes da normalidade, conforme postula Amaral (1992).

Dentre as obras em que identificamos o critério estatístico que demarca a diferença significativa, é possível citar como exemplo a obra *A joaninha que perdeu as pintinhas* [2], história na qual a personagem principal é marcada como diferente pelo fato de todas as outras joaninhas apresentarem pintinhas e por isso se afasta significativamente da média presente em dado contexto.

**Quadro 20** – Resultados obtidos na análise da quarta sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: qualidade da diferença.

4.2 Caracterização das diferenças			
Obra	Tipo de diferença	Diferença inicialmente como	Diferença termina como sendo
1	Comportamental	Positiva	Positiva
2	Cor da pele	Negativa	Negativa
3	Condições sociais	Negativa	Positiva
4	Comportamental	Positiva	Positiva
5	Étnico-racial	Negativa	Positiva
6	Comportamental	Negativa	Positiva
7	Comportamental	Negativa	Positiva
8	Cor da pele	Negativa	Positiva
9	Deficiência auditiva	Negativa	Positiva
10	Cor da pele	Positiva	Positiva
11	Étnico-racial	Negativa	Positiva
12	Deficiência física	Positiva	Positiva
13	Comportamental	Negativa	Positiva
14	Deficiência visual	Positiva	Positiva

Fonte: Elaboração própria.

A forma como a diferença é vista ou a qualidade da diferença na literatura infantil pesquisada foi nosso segundo item analisado, conforme apresentado no Quadro 20. Estabelecemos em nosso protocolo quatro opções: se as diferenças apresentavam um caráter positivo, negativo, positivo para negativo ou ainda neutro. Em cinco obras as diferenças são retratadas como positivas. No contexto das histórias, as diferenças são positivas enquanto não causam conflitos ou sofrimentos ao diferente ou ainda quando o personagem é valorizado pela própria diferença. Para retratar essa questão, citamos o exemplo da obra *Frederico Godofredo* [4], que é um garoto que apresenta comportamentos diferentes dos demais colegas, mas ele não se importa, como também não se importa de não ser popular e não ser chamado para as festas. Chama a atenção, nessa obra,

que a diferença é apresentada como algo positivo. No entanto, o protagonista em nenhum momento se relaciona com outros personagens. Aliás, ele é o único personagem na narrativa, e que mostra seu mundo, seu jeito de ser, desconsiderando a importância das relações sociais na constituição de cada sujeito. Quem sabe por isso não exista nessa história o preconceito de forma aparente, pois as diferenças e o preconceito são produzidos nas relações sociais. Talvez a diferença seja apresentada como sendo positiva justamente por não existir outros sujeitos nessa relação.

Na maioria das histórias, em nove obras analisadas, as diferenças são apresentadas como sendo inicialmente algo negativo. Em apenas uma delas essa caracterização permanece assim, sendo que nas demais (oito), a característica negativa é superada por meio dos esforços do personagem principal – o herói. Isso assinala o aspecto positivo da diferença. Podemos ainda perceber que em nenhuma das obras analisadas as diferenças são retratadas como sendo neutras.

Também Amaral (1992) investigou a qualidade da diferença em sua tese, porém, diferentemente de nós, ela utilizou as expressões *maléfica*, *maléfica para benéfica*, *benéfica* e *neutra* para categorizar a diferença. A autora encontrou resultados semelhantes aos nossos, pois a maior incidência foi de histórias nas quais a diferença é percebida inicialmente como maléfica para depois ser benéfica. Assim como nós, que não encontramos obras que retratassem a diferença como neutra, também em sua pesquisa ocorreu uma baixa pontuação para essa categoria. Uma possível explicação para isso pode ser o fato de que a neutralidade não é um atributo inerente a qualquer evento que fuja ao esperado, ao usual. Nesse sentido, a diferença mobiliza, segundo a própria Amaral (1992), desorganiza e ameaça quem se defronta com ela.

Além do caráter qualitativo da diferença, essa característica de superação das dificuldades pelos esforços dos personagens, remete às discussões a respeito da meritocracia. A igualdade de oportunidades está no centro do ideal meritocrático, que reconhece publicamente aqueles que se sobressaem a partir de seus talentos e esforços pessoais (SANTOS, 2011). Santos (2011, p.47) afirma: “[...] o desempenho é resultado de processos e mecanismos intrínsecos ao ser humano, de ordem mais psicológica do que social, ou seja, é mais um produto individual do que social”. Portanto, deve-se dizer que o ideal meritocrático é baseado na crença da igualdade de oportunidades para todos, na qual, independentemente de suas origens, cada um pode pelos seus esforços chegar ao topo da pirâmide social. As histórias analisadas estão marcadas pela ideologia dos méritos, na qual o personagem é apresentado como **herói**, que pelos seus esforços individuais supera as diferenças e as

dificuldades provocadas por elas. Nesse sentido, mais uma vez verificamos que o individual se sobrepõe ao social no que diz respeito às diferenças. Percebe-se que, de acordo com o ideal dos méritos, as origens das diferenças são fundamentais nesse processo, pois os personagens possuem **iguais** oportunidades que podem ser superadas por meio do empenho individual. Essa constatação vai na direção oposta do que discutimos até aqui, pois individualiza questões que decorrem da estrutura da nossa sociedade, desresponsabilizando assim a sociedade mais ampla pelas formas de lidar com as diferenças e a produção de preconceitos. Essa tendência meritocrática confirma nossa percepção a respeito de como as diferenças são abordadas nas histórias infantis, ou seja, o foco recai sobre as questões naturais e individuais, sem com isso ter que discutir as desigualdades sociais, estas sim relacionadas à produção de preconceitos.

**Quadro 21** – Resultados obtidos na análise da quarta sessão do protocolo de análise da literatura infantil selecionada: origem, movimento e desfecho.

<b>4.3 Caracterização das diferenças</b>			
Obra	Origem da diferença	Movimento provocado pela diferença	Desfecho
1	Por causas de ações ou comportamentos individuais	Aproximação	Aceitação ativa
2	Por causas de ações ou comportamentos individuais	Afastamento Repulsa Isolamento Abandono	Eliminação da diferença
3	Por condições sociais e históricas	Afastamento	Aceitação ativa
4	Por causas de ações ou comportamentos individuais	Compensação	Aceitação ativa
5	Por causas naturais	Afastamento Repulsa Isolamento	Aceitação ativa
6	Por causas de ações ou comportamentos individuais	Ataque	Eliminação da diferença
7	Por causas de ações ou comportamentos individuais	Afastamento Compensação	Aceitação ativa
8	Por causas naturais	Aproximação	Aceitação ativa
9	Por causas naturais	Aproximação	Compensação

<b>Obra</b>	<b>Origem da diferença</b>	<b>Movimento provocado pela diferença</b>	<b>Desfecho</b>
10	Por causas naturais	Aproximação	Aceitação ativa
11	Por condições sociais e históricas	Afastamento Repulsa Isolamento Ataque	Aceitação ativa
12	Por causas naturais	Aproximação	Aceitação ativa
13	Por causas de ações ou comportamentos individuais	Afastamento Compensação	Compensação
14	Por causas naturais	Aproximação	Aceitação ativa

Fonte: Elaboração própria.

Ainda nesta sessão, o protocolo buscou sistematizar as origens, os movimentos e o desfecho das histórias que tematizam as diferenças apresentam, sendo os resultados apresentados no Quadro 21. Nesse item é importante destacar que, para responder ao protocolo, tivemos presente a origem da diferença apresentada pela obra, o que em alguns casos não corresponde à origem das diferenças reais, como, na obra *Histórias de avô e avó* [5], em que atribuímos a origem das diferenças como sendo por causas naturais, mesmo que a diferença apresentada no texto refira-se ao fato de a avó ser judia. Nesse caso, o preconceito contra os judeus é justificado pelo próprio fato de terem nascido judeus e não pelo longo processo sócio-histórico que o originou.

O panorama geral mostra que, em seis obras, as ações ou comportamentos individuais dos personagens dão origem às diferenças apresentadas; em outras seis histórias, a origem das diferenças tem relação com causas naturais, e mais uma vez destacamos que as condições sociais e históricas estão presentes em apenas duas obras, como forma de justificar a origem das diferenças e dos preconceitos vividos pelos personagens.

Para ilustrar a questão das ações ou comportamentos individuais que originam as diferenças, destacamos a história de Lilás, que bem sintetiza essa categoria. *Lilás, uma menina diferente* [7], conta a história de uma criança que, ao entrar em uma escola, causa estranhamento aos colegas por apresentar características comportamentais diferentes da maioria. Vestir roupas deixadas pela irmã mais velha, gostar de verduras e levar uma planta no dia do brinquedo foi visto pelos colegas como

**esquisito.** Também a criatividade da menina fazia com que os outros pensassem que as coisas não estavam em seus lugares, ou seja, Lilás não atendia aos padrões seguidos naquela sociedade. Essa diferença gerou o afastamento do resto do grupo em relação à Lilás; no entanto, quando as outras crianças passaram a conhecer melhor a menina, as coisas que Lilás fazia e dizia começaram a fazer sentido para elas.

As imagens presentes no livro também possibilitam perceber algo interessante, pois as crianças foram retratadas cada uma com características bastante específicas que as distinguiam das demais, por exemplo, cabelos diferentes: uma loira; outra morena; outro negro etc. Uma criança tinha aparelho nos dentes, outra usava óculos com lentes grossas e cada uma tinha a cabeça de um tamanho diferente. No entanto, nessa história, essas características não são significativamente diferentes, pois apenas o comportamento de Lilás causou o estranhamento e, por conseguinte, o afastamento. O agente de mudança na relação entre as crianças e Lilás foi o desenho de uma linda maçã, pintada pela menina, que com apenas oito cores em seu estojo, chamou a atenção dos colegas. Após esse episódio, a maneira como Lilás se comportava ou o que ela expressava já não mais causava estranhamentos no grupo. No aniversário de Lilás, os colegas foram à sua festa e mesmo não encontrando coisas com as quais estão acostumados, ou que são **normais** nas festas, tal como palhaços e mágicos, divertiram-se com coisas simples que despertavam sua imaginação e criatividade. A obra traz uma mensagem ao final de que é possível estabelecer relações de amizade apesar das diferenças, ao encerrar o livro com a frase: “Lilás era diferente. Mas talvez ela não fosse tão diferente assim” (WHITCOMB; KING, 2011, p.26). Dessa forma, deixa lacunas abertas para serem preenchidas pelo próprio leitor.

Tanto na obra descrita acima quanto nas demais cinco em que as características comportamentais deram origem às diferenças, as ações ou comportamentos **diferentes** não são comportamentos negativos, como brigar, bater ou, por exemplo, roubar. Os personagens retratados como diferentes dos demais apresentam comportamentos diferenciados, porém positivos, considerando que, na maioria das vezes, acabam sendo aceitos e até valorizados pelas diferenças.

Nas obras em que a origem das diferenças é justificada por causas naturais, podemos perceber dois agrupamentos. De um lado, estão histórias de crianças com deficiências e por isso a origem da diferença remete à própria condição de incapacidade. De outro, são histórias que justificam a origem das diferenças pela cor da pele de cada indivíduo.

É preciso deixar claro que não são as deficiências, por elas mesmas, causadoras de preconceitos. Nesse sentido, o preconceito não

pode ter origem nas causas naturais que envolvem as diferenças, ou seja, o preconceito não está relacionado à dificuldade de ver, ouvir ou se locomover. O preconceito erigido em torno da deficiência tem suas origens nos primórdios da civilização. Ele já existia nas sociedades antigas, durante a Idade Média, junto ao processo de surgimento e consolidação da sociedade capitalista, até os dias de hoje. Sua origem está relacionada aos meios de produção da vida em cada uma dessas sociedades, nas quais os homens lutavam pela subsistência em condições de carência e pouco domínio da natureza. Segundo Vieira (2012, p.62), “esses indivíduos produzem a vida pelo enfrentamento de animais, em busca de caça; pelo enfrentamento de águas perigosas, em busca de peixes; caminhando longas distâncias, trepando em árvores, cavando a terra, em busca de frutos, de raízes”. Para produzir a vida nessas condições, é possível supor que o homem precise de um corpo saudável ou possivelmente sem incapacidades ou deficiências. Nesse sentido, vão se construindo atitudes de valorização dos mais fortes e exclusão dos mais fracos, que acabam sendo transmitidos às novas gerações. Nas obras analisadas, as diferenças são abordadas tendo como base as peculiaridades da própria deficiência como se fossem elas que dão origem aos preconceitos. Tendo em vista o referencial teórico adotado nesse trabalho, consideramos que essa visão denuncia um olhar anistórico e acrítico sobre a temática.

Para ilustrar a origem das diferenças pela cor da pele, destacamos duas obras: *Minha família é colorida* [8] e *Por que somos diferentes?* [10]. Esse último livro tem como proposta principal responder à questão que dá origem ao seu título, ou seja, por que as pessoas são de cores diferentes. Elegemos essa obra para ilustrar esta categoria justamente por se propor, pelo menos em seu título, a explicar a origem de uma dada diferença. *Por que somos diferentes?* é a história de várias crianças de nacionalidades diferentes que saem em uma excursão. Marta é uma menina branca que, durante a viagem de ônibus, se senta ao lado de Tenka, uma garota negra com origens africanas. Estar com os braços próximos de Tenka faz com que Marta questione ao monitor sobre o porquê de as pessoas terem cores diferentes. Mais tarde, o monitor faz essa mesma pergunta a todas as crianças do acampamento. Depois das respostas dadas pelas crianças, o monitor esclarece, com uma linguagem científica e acessível às crianças, questões que explicam as diferentes cores de pele em relação à fisiologia, falando da evolução da espécie humana, e do assunto envolvendo a melanina, tal como podemos ver neste trecho:

A cor da pele depende da melanina. Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura ela será. A melanina é uma substância química que protege a pele das radiações ultravioletas, os famosos raios UVA, que estão nos raios do sol. É como se fosse o guarda-sol do nosso corpo (GIL; FILELLA, 2006, p.23).

Mais adiante complementa a explicação:

Os seres humanos se espalharam pela Terra, e a cor da pele deles mudou de acordo com o clima do lugar onde eles se instalaram. Quanto mais sol, mais escura a pele. Onde havia menos sol, a pele ficou mais branca. E nos lugares onde não faz nem muito calor nem muito frio, um bronzeado intermediário (GIL; FILELLA, 2006, p.29).

A partir dessa explicação, Marta diz: “Agora sabemos que a **única** diferença entre nós duas é um punhado de raios de sol” (GIL; FILELLA, 2006, p.32, grifo nosso). Destaquei a palavra única, justamente para enfatizar o já enfatizado na história: a afirmação de que não existem diferenças sociais e históricas relacionadas à cor da pele, enquanto a única diferença é apenas fisiológica-evolutiva. Tendo como base nossos estudos, uma coisa é certa: falar que não existem preconceitos históricos que diferenciam a cor da pele não irá extinguir o preconceito das relações sociais, que é um fenômeno objetivado nas relações desiguais de produção da vida.

Outra obra que também nos permite refletir sobre as causas naturais ligadas à origem das diferenças é *Minha família é colorida* [8]. Essa é a história de Ângelo, um menino curioso que questiona sua mãe sobre as diferenças de cor de pele e de cabelo entre ele e sua família. Com isso, a mãe de Ângelo conta a história da família desde os tempos de seus bisavós. Também nessa história algumas questões merecem destaque. É importante que as crianças aprendam as questões genéticas que envolvem a constituição das famílias, principalmente em um país cuja influência fenotípica é bastante diversificada. Trata-se de um conhecimento armazenado em nossa cultura e, como muitos outros, deve ser transmitido de geração em geração. No entanto, discutir o preconceito pelas diferenças individuais expressas no tom da pele ou no tipo do cabelo é banalizar uma discussão que tem outras origens, como já discutimos em ulteriores momentos.

Durante a história, as origens étnicas não são citadas ou explicadas. Toda a explicação feita pela mãe de Ângelo é baseada na cor da pele. As diferentes etnias que dão origem à miscigenação do povo brasileiro são tratadas apenas em textos complementares presentes ao final da história. Destaco aqui este trecho:

Muitas pessoas de vários países vêm para o Brasil. Primeiro foram os portugueses, que chegaram a partir do séc. XVI. Por volta de 1850, os alemães fundaram comunidades, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Espírito Santo. Os italianos aportaram aqui por volta de 1870, ocupando regiões Sul e Sudeste. Em 1888, com a abolição da escravidão e a maior oferta de empregos na lavoura cafeeira, a imigração deu um salto: o Brasil recebeu nada menos que 1 milhão de estrangeiros antes da virada do século. Por isso é comum existirem famílias descendentes de africanos, italianos, portugueses, japoneses, poloneses, árabes, alemães.... (MARTINS; EUGÊNIA, 2011, p.40).

Nessa passagem é possível perceber que foi destacada a vinda de vários povos para o Brasil, como os portugueses, alemães e italianos, no entanto não se falou que os africanos vieram para o Brasil e muito menos em que condições isso ocorreu. Por que não falar sobre a vinda dos africanos ao Brasil? Na passagem citada, é dito que a escravidão foi abolida e por isso houve um aumento na oferta de empregos. Omitir as questões que envolveram a vinda dos africanos ao Brasil e explicar esse processo desta forma não seria uma maneira de camuflar os conflitos constituintes de uma nação **colorida**? Muitas vezes, no não dito é possível perceber as nuances do preconceito e nesse caso omitir questões tão importantes nos parece denunciar essa questão.

Duas foram as obras que abordam as condições sociais e históricas como promotoras das diferenças: *A rainha da bateria* [3], que já foi descrita anteriormente, e *Pretinho, meu boneco querido* [11].

Na história de *Pretinho*, as condições sociais e históricas também são apresentadas, mas, diferentemente da obra anterior, na qual as relações entre a origem do preconceito e sua ressignificação são descontextualizadas, em *Pretinho, meu boneco querido*, a origem das diferenças é explicada pelo próprio processo social e histórico. A trama central da história e o conflito entre os bonecos apresenta a diferença da cor da pele como produtora do preconceito. Essa explicação como já

dissemos em vários momentos, além de simplista, retira o foco da verdadeira origem do preconceito. No entanto, no desenrolar da história o autor não explica a diferença por ela mesma, ou seja, o preconceito pela cor da pele negra como sendo a origem do fenômeno, mas dá prosseguimento ao enredo contextualizando ao leitor as origens do preconceito étnico-racial bem como suas lutas.

Diante da descoberta do preconceito entre seus bonecos, Nininha exclama: “Que horror! Maltratar alguém pela sua cor ou raça chama-se discriminação. Ainda há quem aja assim? Meus pais sempre dizem que discriminar uma pessoa é crime” (FURTADO; PESTILI, 2008, p.13). Além de contextualizar as questões legais que envolvem o preconceito, Nininha ainda esclarece o papel da cultura africana como constituidora da cultura brasileira: “Meu pai me ensinou que nós, afrodescendentes, somos muito importantes, pois a cultura africana está dentro de cada brasileiro. Está presente na música, na religião, nos alimentos, na formação dos hábitos, costumes, crenças...” (FURTADO; PESTILI, 2008, p.14). Mais adiante, Nininha conversa com os bonecos que discriminaram Pretinho e diz: “Como puderam! Uma das piores coisas que pode existir é a ignorância. E só a total ignorância pode levar alguém a gostar ou não de uma ou outra pessoa por ela ser alta, baixa, gorda, magra, preta...” (FURTADO; PESTILI, 2008, p.25). Nininha infere que o preconceito existe por conta de que os bonecos ignorem as origens e a história do negro no Brasil, ao que ela denomina de ignorância.

Nininha não está errada, também Amaral (1998, p.17) pensa assim, ao afirmar que o preconceito “é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior, portanto, à experiência”, no qual dois são os componentes básicos: uma atitude desfavorável e o desconhecimento sobre algo ou alguém. Com base nisso, Nininha relata a trajetória do povo africano no país, desde a escravidão, passando pelos Quilombos, até chegar nos dias atuais, como se pode perceber nestas passagens: “Da terra mãe arrancado, o africano foi escravizado. Como um animal selvagem, tratado, pra muitos países, levado. Pro Brasil foi enviado, em senzalas, colocado. No chicote, maltratado, ao trabalho, obrigado”, e ainda, “Quilombo era o lugar para onde os negros maltratados, que fugiam das fazendas, reuniam-se para viver em liberdade” (FURTADO; PESTILI, 2008, p.35). Explica também o Dia da Consciência Negra: “É um dia para lembrar a nossa história. A minha e a sua história, Pretinho. A história do negro no Brasil e a nossa luta, ainda hoje, contra o preconceito, a discriminação, e para vivermos em igualdade com as outras pessoas” (FURTADO; PESTILI, 2008, p.32).

Nininha ressalta ainda a luta dos negros para a liberdade, “Pelo poder oprimido, pros Quilombos correu decidido. Com Zumbi, seu herói, lado a lado, quase acabou dizimado. Ao final, a liberdade, acabou por conquistar” (FURTADO; PESTILI, 2008, p.35). Nos chama a atenção que, diferentemente de outras obras, o autor não **romantizou** a liberdade conquistada pelos negros, que pode correr o risco de terminar com **e viveram felizes para sempre**. O autor, na voz de Nininha, afirma em seguida que a **tal igualdade** almejada, ainda hoje não foi alcançada.

Os movimentos gerados pelas diferenças foi outra questão investigada por nós no protocolo, com base na ideia de que o diferente mobiliza uma ação, que pode ser no sentido de aproximar ou afastar a diferença em questão. Segundo Amaral (1994a), sob o ponto de vista psíquico, as diferenças significativas não passam em *brancas nuvens*, pois elas, ao representar o que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente e ao perfeito, acabam desorganizando, ameaçando e mobilizando uma ação.

Das obras analisadas, seis apresentaram movimentos de afastamento em relação à diferença retratada. Além do afastamento, em três dessas obras a diferença também causou repulsa e isolamento do personagem a qual foi atribuída a diferença. Em uma delas, identificamos um movimento de ataque, em outra a personagem **diferente** foi abandonada.

Elegemos um trecho da obra *A joaninha que perdeu as pintinhas* [2] para ilustrar o afastamento gerado pela diferença. Nesse livro, além do afastamento, também esteve presente movimentos de repulsa, isolamento e abandono vividos pela protagonista quando passou a ser **diferente**. Nessa história, Tininha é uma joaninha que foi brincar no rio, ao cair, acaba perdendo as pintinhas e, quando volta para casa: “- Mamãe, veja, eu voltei! Nunca mais vou me atrasar. Por favor, fale comigo, eu quero te abraçar! - Você não é minha filha, não queira me enganar. Minha filha é pintadinha, volte já para o seu lugar” (PAES; GALDINO, 2010, p.7-8).

Segundo Amaral (1994a), o abandono é uma forma de fugir à questão causadora do olhar perplexo e perturbado diante da diferença. Desse modo, a mãe da joaninha perturbada diante da diferença da filha a manda embora, como uma forma de fugir da perplexidade que a diferença lhe causou.

Outra obra bastante interessante para mostrar os movimentos provocados pela diferença é *Pretinho, meu boneco querido* [11], citada anteriormente, que conta a história de Nininha, uma menina negra e seus bonecos, que adquirem vida quando não existem outras pessoas por perto.

Um dos bonecos também é negro e a trama se desenrola a partir do conflito que existe entre o boneco negro e os demais bonecos. O texto apresenta ao leitor o preconceito que é expresso pelas atitudes de discriminação de um grupo em relação a outro grupo, tendo como origem a questão étnico-racial. A discriminação retratada no livro se caracteriza principalmente por dois movimentos: o de afastamento do significativamente diferente e o do ataque. Um exemplo de como os demais bonecos afastavam Pretinho das atividades em grupo pode ser representado por este trecho: “Vê se entende, boneco, aqui só entra boneco branco” (FURTADO; PESTILI, 2008, p.8). Assim, ora os bonecos brancos excluía Pretinho das brincadeiras, ora o atacavam, chegando até a enfiar sua cabeça em um balde de água.

Segundo Amaral (1994a), três formas de negação podem aparecer na literatura infantil, seja por pensamentos, palavras ou atos, é possível negar a diferença pela sua atenuação, compensação ou simulação. Nas obras selecionadas, identificamos apenas uma das formas sistematizadas por Amaral que denotam a negação da diferença. A negação pela compensação está presente em três delas, e pode ser denunciada principalmente pelas expressões *mas* ou *em compensação*, que acabam compensando uma determinada característica ou condição tida como diferente, negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável. As passagens a seguir ilustram esta questão: “É verdade que, assim como algumas outras crianças, tinha medo do escuro, mas também gostava de treinar os olhos para ver com pouca luz”. [...] Não era convidado para todas as festas. E algumas crianças achavam o seu nome esquisito, mas ele não se importava” (LEÃO; SZÉLIGA, 2010, p.22). E ainda: “Os pais de Lilás, muito amáveis, receberam toda a turma na entrada da casa. Não tinha mágicos nem palhaços. Não havia nada! Em compensação, no quarto de Lilás a surpresa não poderia ter sido maior: os pais dela o transformaram num castelo medieval! ” (WHITCOMB; KING, 2011, p. 22).

A negação pela compensação também foi percebida na obra *Rupi, o menino das cavernas* [13]. Nessa história, Rupi, o personagem principal, não era um bom caçador, no entanto era um bom desenhista, e por isso em vez de caçar começou a desenhar os animais que queria oferecer como alimento para a tribo. Esses desenhos se transformavam em animais verdadeiros por magia e ao ter **compensado** sua diferença, passou a ser aceito na sua comunidade.

Outro movimento bastante recorrente foi a aproximação. Em seis obras esse foi o que prevaleceu em relação ao personagem diferente das histórias. Para ilustrar essa aproximação podemos citar o livro *O*

*silencioso mundo de Flor* [9], no qual a protagonista, uma menina chamada Flor, com deficiência auditiva, vive uma amizade com um garoto que não apresenta nenhuma deficiência. A incapacidade de ouvir **pelos ouvidos**, acaba unindo ainda mais a relação entre as crianças, quando o garoto apresenta à Flor um mundo de sons perceptíveis por meio do tato. Nesse sentido a diferença acaba aproximando ainda mais o amigo, que, com a ajuda de Flor, também aprende a **ouvir o silêncio**. Essa história, de forma lúdica explícita, além da questão das diferenças, o caráter histórico e cultural existente nas relações sociais, onde de forma dialética os indivíduos aprendem uns com os outros. Não é apenas a menina Flor que aprende diante de sua deficiência, também seu amigo tem algo a aprender.

A última categoria que analisa as diferenças busca estabelecer relações entre as diferenças retratadas nas obras e os diferentes desfechos dados às histórias. A aceitação ativa é a categoria mais frequente nos desfechos das obras analisadas, pois em dez delas identificamos essa modalidade. Para exemplificar tal questão podemos citar a história *A economia de Maria* [1], em que uma irmã aceita a forma diferente da outra de se relacionar com o dinheiro; ou ainda como mostra *Pretinho, meu boneco querido!* [11], onde ao final o boneco que não era aceito pelo grupo e que também não gostava de sua cor, passa a ser valorizado tanto por ele, quanto pelos demais. Nosso resultado vai ao encontro do de Amaral (1992) que em sua pesquisa também identificou a aceitação ativa como a modalidade de desfecho mais frequente nas obras analisadas. Segundo a autora, o caminho que leva a um desfecho de aceitação passa inicialmente pela acolhida da diferença, que pressupõe o reconhecimento do fato, seu dimensionamento, e conseqüentemente a metabolização das implicações correspondentes. Somente a partir disso é possível aos personagens superar os limites impostos por dadas condições. E foi isso que encontramos nas obras analisadas com esse tipo de desfecho: personagens que reconhecem sua diferença, dimensionam, metabolizam e superam seus limites diante das diferenças ou das dificuldades geradas por elas.

Sem desconsiderar a discussão feita por Amaral (1992), é possível ainda fazer outra reflexão a respeito da aceitação ativa presente nos desfechos das histórias. Será que a aceitação da diferença, tão recorrente nessas obras, não está mais ligada a uma atitude conformadora da realidade desigual própria da sociedade de classes, que busca explicar as diferenças sociais pelas diferenças individuais? Lembramos o que Heller (2008) diz sobre a origem dos preconceitos. Segundo a autora, os preconceitos são produtos principalmente das classes dominantes e

chama a atenção para o fato de que, mesmo quando as classes dominantes pretendem, na esfera do para-si (como é o caso da literatura infantil), propagar uma imagem de mundo isenta de preconceitos, elas estão tão somente procurando manter a coesão de uma estrutura social que lhe beneficia. Heller (2008, p.77) também fala desse apelo ao individual que percebemos nas obras analisadas:

Com ajuda dos preconceitos, apelam à particularidade individual, que – em função de seu conservadorismo, de seu comodismo e de seu conformismo, ou também por causa de interesses imediatos – é de fácil mobilização contra os interesses de sua própria integração e contra a práxis orientada no sentido do humano-genérico.

Dessa maneira, as diferenças individuais aceitas ativamente pelos personagens nas histórias desviam a atenção das desigualdades sociais, estas sim produtoras de preconceitos. Assim, aceitar certas condições serve apenas para apaziguar conflitos e manter as desigualdades que pouco guarda relação com as diferenças individuais.

Outras modalidades de desfechos também foram encontradas dentre as obras analisadas: em duas delas, houve a eliminação da diferença, em outras duas, identificamos a compensação da diferença.

Consideramos importante refletir sobre a compensação, pois acreditamos que, assim como a aceitação ativa, compensar uma diferença possa também servir para dissimular o conflito gerado por ela. A compensação é uma maneira de negar a diferença, e, segundo Amaral (1992, p.349), “compensar um dado aspecto significa quase que neutralizá-lo ao intensificar a tonalidade de outro ou outros”.

Nesse sentido, torna-se cristalina a presença da intolerância ou estranheza, frente às diferenças. Essa compensação pode servir para os dois lados, que tanto pode ajudar a tolerar o olhar para o diferente, quanto tolerar o não pertencimento gerado pela diferença. Nas palavras de Amaral (1992, p.350):

Enfim, o mecanismo de compensação atuante nesses desfechos remete-se portanto a um desejo [...] que é, no fundo, o desejo onipresente em todas as demais alternativas de desfecho: escamotear o conflito gerado pela presença da diferença, seja pela intolerância ou estranheza do outro, seja pelo próprio sofrimento.

Dentre as obras que foram identificadas com esse tipo de desfecho, temos: *O silencioso mundo de Flor* [9] e *Rupi, o menino das cavernas* [13]. Na primeira obra, a deficiência auditiva de Flor é compensada pela possibilidade de a personagem principal superar sua deficiência e passar a **ouvir pelo tato**. Com isso a diferença é neutralizada ao intensificar a tonalidade de outras formas de ouvir. Na segunda obra, Rupi compensa a incapacidade para caçar com outra atividade. Nesse caso a pintura assume um papel mágico que faz com que o garoto também consiga trazer animais para a tribo. Nessa história fica evidente que a compensação da diferença serve tanto para que o garoto seja aceito pelo demais integrantes da tribo, quanto para que ele próprio se aceite, apesar de sua dificuldade para a caça.

Entendemos a eliminação da diferença, a partir de nossas análises e referenciais teóricos, como o desfecho mais preconceituoso das histórias e está presente em duas delas. Para ilustrar esse desfecho elegemos a obra *A joaninha que perdeu as pintinhas* [2], pois demarca bem essa modalidade. Quando a joaninha perde suas pintinhas e é mandada embora de casa pela mãe, trava uma batalha para recuperar suas pintinhas e eliminar a diferença, motivo pelo qual passou a ser excluída. Em nenhum momento, a personagem principal cogitou viver sem suas pintinhas ou quem sabe procurar outro lugar para morar. Nessa obra fica evidente que a condição de diferente é promotora de sofrimento e tristeza e somente com a eliminação da diferença que é possível ser feliz. Desse modo, o preconceito e a exclusão são, com isso, perpetuados e confirmados.

#### 4.5 SOBRE A LITERARIEDADE E O PRECONCEITO NA LITERATURA INFANTIL

A última sessão do protocolo foi um espaço nominado de **outras questões**, estruturado de forma que pontos não contemplados pelas sessões anteriores pudessem ser descritos durante as análises.

À medida em que avançávamos na análise das obras selecionadas, percebemos que a literariedade da obra poderia tomar proporções maiores do que inicialmente pensávamos. Sobre esse aspecto do texto literário, vale lembrar que se trata de obras que deixam brechas para serem preenchidas pelas crianças, num movimento que permite ao leitor aprender, refletir, comparar, questionar, investigar, transformar e adquirir cultura, ao entrar em contato com as mais diferentes visões de mundo. Segundo Bragatto Filho (1995, p.15), os textos literários “possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores”.

Diversas foram as obras que apresentaram outras possibilidades por meio de sua realização literária. Destacamos aqui duas obras que a nosso ver podem proporcionar, em conjunto com o leitor, a superação das diferenças ou dos preconceitos, justamente pelas suas características literárias.

A primeira delas é *Frederico Godofredo* [4], que conta a história de um garoto considerado diferente, apresentando uma série de comportamentos e preferências que o torna diferente das demais crianças da sua idade. O texto chama a atenção pela sua literariedade, que deixa brechas e lacunas para serem completadas na realização da obra. Esse aspecto literário pode ser percebido, como por exemplo, na referência feita a Charles Darwin, sem necessidade de explicações sobre que é ou o que faz, muitas vezes presente no próprio texto ou em notas de rodapé de livros para crianças, que não dão a oportunidade para o leitor imaginar ou questionar, tal como se pode perceber neste trecho: “Se a maioria das crianças pedia papel novo para desenhar, ele preferia, como Darwin, desenhar no verso dos papéis usados” (LEÃO; SZÉLIGA, 2010, p.13).

Outra obra que se destaca pelos seus aspectos literários é *Por que somos de cores diferentes?* [10]. A história se desenrola a partir do questionamento de Marta sobre a diferença na cor da pele que existe entre ela e sua amiga Tenka, uma garota negra. O recorrente questionamento: por que somos de cores diferentes?, presente no texto, é uma forma de fazer o leitor participar e buscar sua própria resposta, para a questão da diferença na cor da pele. Segundo Eco (*apud* GRABATTO FILHO, 1995), textos construídos à base de perguntas, são característicos de *obras abertas*, ou seja, de obras cuja literariedade permite ao leitor buscar outros entendimentos. Vimos na análise das sessões anteriores que nessa obra a explicação para as diferentes cores de pele permanece no âmbito do biológico, e não considera as questões históricas e culturais presentes nessas diferenças. No entanto, pensamos que pela realização literária dessa obra, os próprios leitores podem dar outro acabamento, refletir e quem sabe buscar outras respostas.

Para refletir sobre os aspectos literários que influenciam o desenvolvimento do pensamento das crianças, voltamos ao que Abrantes (2011) percebe em sua pesquisa. Segundo esse autor, a literatura infantil somente pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento da criança em sua realização literária. Essa contribuição ocorre na medida em que o leitor possa criar sentidos tomando como referência as próprias experiências. Com isso, o livro infantil pode ser apropriado pela criança a partir de relações que desenvolvam uma nova sensibilidade frente à realidade.

Considerando o exposto até aqui, vemos duas possibilidades de realização da literatura infantil. Por um lado pode se realizar, como mais um instrumento de alienação que se articula às abordagens rotineiras de reprodução ideológica da sociedade de classes. Isso quer dizer que, de um lado, abordar as diferenças e o preconceito na literatura infantil pode servir como instrumento de alienação e conformação à realidade posta. Por outro, quando a obra permite que o leitor crie outros sentidos ao tomar suas próprias experiências como referência, nesse caso pode servir como instrumento de superação da alienação da vida cotidiana.

A estrutura do protocolo elaborado para esta pesquisa, permite sistematizar principalmente a caracterização das diferenças presente nas obras selecionadas. No entanto, queríamos saber também se o preconceito aparece nessas histórias e de que forma isso ocorre. Nos perguntávamos se o preconceito seria citado, que justificativas eram dadas a ele, ou ainda se encontraríamos rastros de preconceito que não foram contemplados pelas demais sessões do protocolo até pela objetividade que caracteriza este instrumento.

Para isso, deixamos um item discursivo no protocolo para que essas questões pudessem ser registradas durante a coleta de dados. Em meio a tantos registros e impressões, o que segue é uma parte das informações recolhidas nesse item junto com nossa tentativa de sistematizar e quem sabe organizar algumas discussões que ajudem a refletir sobre o preconceito na literatura infantil.

A primeira questão que queremos discutir refere-se ao papel naturalizado dos homens e das mulheres. No capítulo 5 - Os bolinhos de peixe da vó Poli, da obra *Histórias de avô e avó* [5], encontramos um trecho que apresenta a naturalização dos papéis em nossa sociedade. É possível perceber na obra em questão que é natural que a mulher tenha melhores habilidades culinárias, em relação aos homens, como mostra este trecho em que o personagem fala das refeições preparadas pela sua avó: “[...] acho que é comum, na verdade, pensar em avós e comida ao mesmo tempo” (NESTROVSKI; EUGÊNIA, 1998, p.37).

Em seguida explica que os homens de antigamente não cozinhavam, mas que atualmente já existem avós que preparam as refeições. O trecho que aparece essa questão diz assim:

Atualmente, tem até avô que cozinha. Mas naquela época, quando eu era criança, isso estava fora de cogitação. Homem não cozinhava. Não sei como teria sido a comida do vô Felipe. Suspeito que cozinhar não teria sido um dos maiores talentos dele. E depois, perto da minha avó, qualquer um ia

parecer um cozinheiro de meia-tigela (NESTROVSKI; EUGÊNIA, 1998, p.37).

Nessa passagem, aparece uma contradição, bastante comum quando se fala em preconceito. Mesmo quando afirma-se que um dado fenômeno é mutável, e por isso não é natural, é difícil desvincular-se dessa ideia quando é feita a relação com as atividades cotidianas. Como é o caso desta situação: o personagem reconhece que os homens passaram a cozinhar e ocupar esse espaço que, em outras épocas, era ocupado apenas pelas mulheres, no entanto, o personagem ainda afirma que o avô não poderia ser melhor cozinheiro que sua avó. Ou seja, o preconceito é mostrado como um processo social e histórico passível de mudança, mas ao mesmo tempo é difícil abandonar antigas crenças.

Vieira (2012, p.149) não nega o arcabouço biológico que todo o ser humano herda pela genética, no entanto a autora nos lembra:

[...] toda e qualquer aptidão, capacidade, habilidade humana, seja para caçar, conduzir veículos automotores, seja para cuidar dos filhos realizar trabalho doméstico etc., é fruto de uma complexa relação dialética entre o homem e a cultura, relação que rege o desenvolvimento do ser humano e da humanidade [...].

Essa autora refere que os preconceitos em relação aos comportamentos naturalizados de homens e mulheres são difíceis de serem quebrados pelo desnível entre os sexos, sustentados por relações antagônicas nas quais “[...] o progresso de um sexo, o masculino, - em termos material, econômico, de produções artísticas, científicas, filosóficas etc. - tem se realizado pelo retrocesso relativo do outro sexo, o feminino” (VIEIRA, 2012, p.157).

Nesse caso, mesmo confirmando o preconceito sobre o papel do homem e da mulher, as lacunas que existem no texto permitem ao leitor questionar, por que homem não cozinha, visto que atualmente homens já cozinham, e, com isso, por meio da literariedade da obra, o leitor pode ir além e quem sabe superar a naturalização dos papéis sexuais.

Na obra *Pretinho, meu boneco querido* [11], também percebemos uma questão que merece algumas reflexões. Trata-se de uma forma preconceituosa de chamar ou referir-se ao que é considerado diferente, bastante comum e que está presente no cotidiano.

Nesse caso, o preconceito é objetivado no apelido **Pretinho**, dado ao boneco Carlos. É comum em nossa sociedade nominar o diferente com adjetivos que aparentemente atenuam a diferença, atitudes como referir-

se a uma pessoa negra como sendo **escurinha, moreninha, bronzeada**, ou, como no caso da pessoa com deficiência visual, o **ceguinho**, também são formas de expressão do preconceito. Outro termo no diminutivo que é frequente no cotidiano da discriminação, é o **mulatinho**, ou, mesmo como é retratado no livro, o **pretinho**, que denota um preconceito que se pretende velado, mas que tem por objetivo excluir o diferente. É cada vez mais difícil identificar o preconceito em uma sociedade, não porque ele diminuiu ou deixou de existir, muito pelo contrário: com a consolidação e manutenção da burguesia, o preconceito parece se apresentar cada vez mais sólido. Mas porque a expressão do fenômeno tende a adquirir novas nuances, nuances estas mais sutis, bem diferente de queimar bruxas em praça pública. O preconceito atual discrimina e humilha por outras vias.

Sobre esse preconceito sutil presente em nossa sociedade, Crochík (2005, p.43, grifo do autor) diz:

O preconceito em sua tendência recente é distinto do desenvolvido em outros tempos [...]. Grosso modo, o anterior envolvia diretamente a paixão; o atual, a frieza. Essa mudança parece estar associada com a alteração na formação. Atualmente, alguns estudiosos falam em preconceito sutil, em contraste com o preconceito flagrante de outrora. A expressão do preconceito não é mais tão *expressa*.

Ao final, conhecendo suas origens, o próprio Pretinho pede que não o chamem mais assim: “Nininha, não me leve a mal, mas de hoje em diante eu quero ser chamado pelo meu nome, Carlos. Afinal, eu não sabia o quanto havíamos lutado para hoje sermos livres e nos tornarmos cidadãos” (FURTADO; EUGÊNIA, 2008, p.37).

Dessa maneira, o preconceito presente no apelido do boneco é superado pela tomada de consciência do processo histórico que envolve o povo africano, o que faz com que Carlos reflita sobre isso e perceba as questões alienadas que envolvem seu apelido.

Esse caso serve como exemplo para o fato de que não é possível eliminar o preconceito na sociedade capitalista, pois trata-se de um processo histórico inerente às relações de produção da vida. No entanto, é possível pela desalienação da vida cotidiana superar a expressão discriminatória do preconceito, como mostra esse episódio sobre o apelido de Carlos.

Na obra *Quem é Glória* [12], duas questões acerca do preconceito foram identificadas. Uma delas refere-se ao favorecimento ou a uma *paparicação* em relação às pessoas com deficiência; e a outra questão

envolve a generalização indevida, ou seja, tornar a pessoa como um todo deficiente.

Essa história narra a vida de Glória, seus gostos, suas características e suas relações sociais. Sobre esse item é possível perceber que Glória é uma menina bastante paparicada e que todos passam a mão em sua cabeça. Com destaque para as boas notas e sua esperteza, Glória demonstra certa ambiguidade entre gostar de ser paparicada e não gostar. A imagem que ilustra essa passagem é de Glória com expressão de descontentamento enquanto uma mão é passada em sua cabeça. É a frase a seguir que nos sugere uma certa diferenciação entre o tratamento reservado à menina e aos seus colegas de classe: “Glória acha que todos os seus colegas de escola deveriam ser elogiados também” (COSTTA; NEVES, 2011, p.9).

Essa passagem nos remete aos episódios eivados de preconceito, descritos por Amaral (1998), comuns nas classes de ensino regular. Citamos o exemplo do menino que não precisava levar lições para casa pois, *coitadinho*, era paraplégico, ou ainda do aluno que foi pego colando, mas, por usar muletas, não foi repreendido. Diante disso, questionamos: a personagem foco de nossa análise deixa transparecer um certo favorecimento em relação aos seus colegas? Essa questão não fica explícita, mas devemos levar em conta que muitas vezes a expressão do preconceito também não aparece de forma tão evidente. Se Glória não tivesse uma deficiência motora que a obrigasse a se locomover na cadeira de rodas, seria ainda assim tão paparicada? São perguntas sem respostas, mas que podem fazer refletir sobre a forma como as diferenças são tratadas na literatura infantil.

Nessa mesma obra, a questão da generalização indevida também foi encontrada. Antes devemos lembrar que, em nossa revisão bibliográfica, destacamos duas categorias sistematizadas por Amaral (1998) para a identificação do preconceito na literatura infantil; correlação linear e generalização indevida. Dentre as obras analisadas, foi possível identificar esse tipo de preconceito na história de Glória, já detalhada anteriormente.

Amaral (1998) chama esse preconceito de *generalização indevida*, no qual a pessoa com deficiência é transformada em sua totalidade, e para ilustrar essa ideia destacamos algumas passagens: “Outros tipos de deficientes precisam de muletas [...] Na sua escola existem vários tipos de deficientes. Tem o Jorge, que é deficiente auditivo” (COSTTA; NEVES, 2011, p.20). “Na escola também estuda o Igor, um menino que usa uns óculos bem grossos. Ele é deficiente visual” (COSTTA; NEVES, 2011, p.22).

É preciso deixar claro que não se trata de pessoas deficientes, como aparece nos trechos acima, mas sim *pessoas com deficiências* específicas. Libório e Castro (2005, p.80, grifo do autor) sistematizaram uma discussão sobre a terminologia utilizada para se referir à deficiência, na qual outros autores também já se posicionaram nesse mesmo sentido, deixando claro que “com o novo conceito, *pessoa com deficiência*, esse indivíduo não é todo transformado em incapaz, mas como um atributo, pois ele é alguém que tem uma característica especial, que não o toma por completo”. Esclarecemos que é possível fazer essa *generalização* por duas maneiras, uma seria ampliar uma deficiência para outras, como, falar mais alto com uma pessoa que tem deficiência visual como se ela também tivesse deficiência auditiva. Não é esse o caso presente na obra analisada, visto que o autor enfatiza em vários momentos as eficiências que também fazem parte das pessoas com deficiência. O que se percebe é que a nomenclatura utilizada durante todo o texto para se referir às pessoas com deficiência tem essa mensagem de totalidade do ser como sendo deficiente, pensamos com isso que, de alguma forma, o preconceito é transmitido aos leitores em um lugar em que tais questões deveriam ser superadas e não confirmadas.

E, como uma criança que deixa a melhor parte do bolo para o final, reservamos a história de Sofia para encerrar as análises das obras selecionadas. Na obra *Sofia, a andorinha* [14], a personagem principal é uma andorinha com deficiência visual que aprende a ver a vida pelos outros sentidos. Ela tem aulas com seu professor Braille Coruja que lhe ensina a reconhecer cheiros e sons. Certa vez, encontra um amigo chorando pois se perdeu na floresta perto do povoado em que vive. Sofia se oferece para acompanhar o menino até sua casa. Para a surpresa do menino, mesmo Sofia não conseguindo enxergar reconhece o caminho de volta pelos sons e cheiros. Na análise da obra, chamou-nos atenção a forma como o texto trata a deficiência visual de Sofia. Ao contrário do texto analisado anteriormente, *Quem é Glória?*, no qual a terminologia utilizada generaliza a deficiência como sendo a pessoa inteiramente deficiente, no caso dessa obra, o autor toma o cuidado de caracterizar a verdadeira deficiência da personagem, sem com isso negar a realidade da deficiência. O trecho a seguir ilustra o que queremos dizer: “Braille é seu professor de sons e cheiros, porque Sofia tem os olhinhos cegos” (TABOADA; ESCRIVÁ, 2006, p.10).

Essa passagem escrita com tanta simplicidade, de forma autêntica, diz aos leitores o que realmente Sofia tem, os olhos cegos, pois não a toma como uma **pessoa cega**, visto que existem tantas outras formas de ver o mundo. E assim Sofia apreende o mundo, onde “o verde tem gosto de

grama e de bala de menta. O amarelo tem gosto de trigo ou de quindim. O azul tem gosto de água do rio e de doce de anis” (TABOADA; ESCRIVÁ, 2006, p.11-13).



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar*  
*Eduardo Galeano*

Tendo como ponto de partida nossa pergunta inicial: **Como as diferenças e os preconceitos são abordados na literatura infantil destinada às salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de 2013?**, caminhamos na direção de algumas conclusões que não têm a pretensão de encerrar as discussões sobre o tema, mas, como as paradas nas estações, são necessárias para refletir sobre o percurso realizado e novas direções a serem seguidas.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram analisadas 14 (quatorze) obras que abordam em suas histórias as diferenças e/ou o preconceito, selecionadas a partir do resumo disponibilizado pelo PNLD do ano de 2013.

A partir das sucessivas leituras, com a ajuda de um Protocolo, foi feita análise das diferenças e do preconceito encontrados nas obras selecionadas. As análises foram sistematizadas em cinco eixos: dados catalográficos; caracterização da história; caracterização dos personagens; caracterização da diferença e outros aspectos.

Pelas análises realizadas, percebemos que as histórias que tratam as diferenças apresentam sua trama na vida cotidiana, que é a principal esfera na qual se originam o preconceito e as diferenças. Os tipos de diferenças encontrados foram em relação às características comportamentais, deficiência, condições sociais, cor da pele e etnia.

Nossos achados revelam que os personagens ilustrados nas histórias são retratados em sua maioria por crianças de cor branca, do sexo feminino e natureza humana. São personagens que carregam o estereótipo de herói que, diante das adversidades provocadas em tese pelas diferenças, encontram forças para superar as situações e os conflitos que porventura enfrentam.

As histórias analisadas estão marcadas pela ideologia dos méritos, na qual o personagem é apresentado como herói e, pelos seus esforços

individuais, supera as diferenças e as dificuldades provocadas por elas. Desse modo, mais uma vez verificamos que o individual se sobrepõe ao social no que diz respeito às diferenças. De acordo com o ideal dos méritos, as origens das diferenças são fundamentais nesse processo, pois os personagens possuem **iguais** oportunidades que podem ser superadas por meio do empenho individual. Essa constatação vai na direção oposta do que discutimos até aqui, pois individualiza questões que decorrem da estrutura da nossa sociedade, desresponsabilizando assim a sociedade mais ampla pelas diferenças e preconceitos. Essa tendência meritocrática confirma nossa percepção a respeito de como as diferenças são abordadas nas histórias infantis, ou seja, o foco recai sobre as questões naturais e individuais, sem com isso ter que discutir as desigualdades sociais, essas sim relacionadas à produção de preconceitos.

As diferenças abordadas nas histórias são, em grande parte, diferenças significativas, ou seja, aquelas que são mais complexas e que podem causar um clima conflitivo. No entanto, quando apresentadas nas obras, as diferenças simples e significativas acabam sendo abordadas da mesma forma, sem distinções.

Percebe-se nas histórias também uma tendência de apresentar as diferenças inicialmente como algo negativo, mas, pelos esforços dos personagens, passam a ser positivas e por isso aceitas pelos demais. Em função disso, constata-se que a neutralidade não faz parte das histórias que tematizam as diferenças, já que elas mobilizam na direção de um movimento que pode ser tanto de afastamento, quanto de aproximação.

As origens das diferenças identificadas ocorrem em sua maioria por causas individuais ou naturais. Poucas obras problematizam a questão das diferenças pela via das condições sociais. Os pesquisadores que discutem essa temática alertam que, as diferenças humanas por elas mesmas - e aqui estamos nos referindo às diferenças por causas individuais e naturais encontradas na pesquisa - não são promotoras do preconceito, pois o preconceito é produzido nas relações sociais e tem sua origem nas relações desiguais de produção da vida.

Em um exercício de olhar, aquilo que não se pode ver ou perceber o que não é para ser percebido, identificamos tantos silenciamentos em meio às diferenças. Além da desigualdade social, dentre as temáticas silenciadas, citamos as relações homoafetivas, a obesidade, as alterações de aprendizagem, entre tantos outros vivenciados no cotidiano das escolas, que por algum motivo, precisam ser varridos para debaixo do tapete, pelo menos até o ensino médio.

Apesar disso, as obras de literatura infantil que tematizam as diferenças e o preconceito podem, em sua realização literária, contribuir

para que o leitor crie outros sentidos às situações que envolvem o preconceito, tomando como referência as próprias experiências. Isso quer dizer que abordar as diferenças e o preconceito na literatura infantil pode servir tanto como um instrumento de alienação e conformação, quanto um convite ao leitor para criar novos sentidos e superar a alienação da vida cotidiana.

É necessário discutir as diferenças humanas tendo como ponto de partida sua dimensão histórica, considerando que elas são objetivadas nos processos desiguais da produção da existência humana. Enquanto as discussões não forem pautadas nesses termos, ou seja, enquanto se falar das diferenças de forma superficial, explicadas pelas dessemelhanças (diferenças) individuais, servirão apenas para reforçar a passividade, a obediência e a submissão que atende às necessidades de uma ordem social injusta e desigual e as reforça. Nesse sentido, valer-se da literatura infantil para falar das diferenças, nesses termos, apazigua conflitos servindo apenas como instrumento gerador e mantenedor de desigualdades.

Pensando nas possibilidades que decorrem desta pesquisa, podemos afirmar que é preciso proporcionar às crianças a capacidade de julgar corretamente o singular. A literatura infantil, em sua realização literária, pode ter papel fundamental nesse processo, para que as crianças não apenas reproduzam os preconceitos construídos historicamente, como também, quem sabe, possam exercitar sua relativa liberdade de escolha. Convém ressaltar que a mediação do professor é essencial para esse processo, enquanto possibilidade na promoção de estratégias e reflexões que vão além das cristalizações preconceituosas presentes em alguns textos. Dessa maneira, a literatura infantil tem importante papel como instrumento com potencial para criar novos sentidos às crianças em relação às diferenças e ao preconceito.

Pensando nos caminhos a serem trilhados por outras pesquisas, vimos a importância de ir ao encontro dessa realização literária em sala de aula, buscando compreender como ocorre a mediação entre o professor, criança e a literatura infantil em que sejam tematizadas as diferenças e o preconceito, a fim de que essas discussões possam instrumentalizar o fazer do professor diante da complexidade do tema. Com base nessas reflexões, parece-nos interessante investigar o papel do professor no que tange proporcionar às crianças a capacidade de julgar corretamente o singular, para que não reproduzam apenas os preconceitos. Este parece ser um campo fértil para continuidade dos estudos.



## REFERENCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2011. [Orientadora: Profa. Dra. Luci Banks Leite].

AMARAL, Lígia Assumpção. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil.** 1992. 410f. Teses (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 1992. [Orientadora: Profa. Dra. Ecléa Bosi].

\_\_\_\_\_, Lígia Assumpção. Corpo desviante: olhar perplexo. **Psicologia USP**, vol.5, n.1-2, p.245-268,1994a.

\_\_\_\_\_, Lígia Assumpção. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Piracicaba, v.1,2, p.127 – 136, 1994b.

\_\_\_\_\_, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

\_\_\_\_\_, Lígia Assumpção. Pela voz da literatura, pensando preconceitos em relação à diferença. **Leituras compartilhadas: diferenças.** Leia Brasil, Programa de leitura. Fascículo 4, agosto de 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família.** 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau.** São Paulo: Ática, 1995.

BOTTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In FREITAS, M.C; KUHLMANN, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. p.126.

\_\_\_\_, Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020** (PNE - 2011/2020). Brasília: DF. 2011.

\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: MEC, 2012, p.140.

\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 4.ed. São Paulo: Global, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

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

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. Tradução de Wojcich Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, July Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, June 2012.

CROCHIK, José Leon. Preconceito e formação. In: LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v.24, n.62, p.44-63, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4.ed. São Paulo: Autores associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

ECO, Umberto. **Os três astronautas**. II. Eugênio Carmi. São Paulo: Ática, 1991.

ESCANFELLA, Célia Maria. **Construção social da infância e literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1999.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada 3**: da renascença ao século das luzes. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 7.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; CASTRO, Bernardo Monteiro de. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MELLO, Sueli Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em Educação. **Perspectiva**, São Paulo, n.16, p.119-141, 1993.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In. PLACCO, V.M.N de S. (org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2000.

\_\_\_\_. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PNBE - **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574). Acesso em: 28 jun. 2013.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infanto-juvenil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Marcelo Barbosa. **Mérito e racismo: “tudo junto e misturado”**. 2011. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. [Orientadora: Profa. Dra. Monique Franco].

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2005. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia

Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. [Orientadora: Profa. Dra. Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg].

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. [Orientadora: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva].

VIEIRA, Renata de Almeida. **O preconceito como objetivação humana**. 2008. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. [Orientadora: Profa. Dra. Lizete Shizue Bomura Maciel].

\_\_\_\_\_, Renata de Almeida. **A produção social do preconceito: subsídios para a formação de professores**. Maringá: Eduem, 2012.

\_\_\_\_\_, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Preconceito e teoria histórico-cultural: presença ou ausência em pesquisas educacionais? In: Reunião Anual da ANPEdSul, 7, Itajaí, SC, **Anais...** Itajaí, SC: ANPEdSul, 2008.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

**Obras de literatura infantil:**

ALMEIDA, Gercilga Marques Saraiva de; SARAIVA, Valéria. **Bruna e a galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Palas Editora, 2011.

ALVES, Rubem; SOUZA, Maurício. **A pipa e a flor**. São Paulo: Verus, 2011.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro; RANDO, Silvana. **A economia de Maria**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Histórias encantadas africanas**. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

BUSH, Timothy. **Rupi! O menino das cavernas**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

COSTTA, Silvio; NEVES, Marta. **Quem é Glória?** Sabará: Dubolsinho, 2011.

FELICIANI, Mario Rui; BERTAZZI, Galvão. **O livro das combinações: quando um país joga junto**. São Paulo: Scipione, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; PERSECHINI, André. **O silencioso mundo de Flor**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FURTADO, Maria Cristina; PESTILI, Ellen. **Pretinho, meu boneco querido**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

GIL, Carmen; FILELLA, Luis. **Por que somos de cor diferentes?** São Paulo: Girafinha, 2006.

HOFFMAN, Mary; ASQUITH, Ros. **O grande e maravilhoso livro das famílias**. São Paulo: Edições SM, 2010.

HOLANDA, Arlene; JALES, Alexandre. **Ciranda**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2011.

LEÃO, Liana; SZÉLIGA, Márcia. **Frederico Godofredo**. São Paulo: Elementar, 2010.

MARTINS, Georgina; EUGÊNIA, Maria. **Minha família é colorida.** São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

NESTROVSKI, Arthur; EUGÊNIA, Maria. **Histórias de avô e avó.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PAES, Ducarmo; GALDINO, Jefferson Pereira. **A joaninha que perdeu as pintinhas.** São Paulo: Best Book, 2010.

RIBEIRO, Marcos; SALGUEIRO, Bia. **Menino brinca de boneca?** São Paulo: Salamandra, 1990.

SILVERSTEIN, Shel. **Quem quer este rinoceronte?** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TABOADA, Almudena; ESCRIVÁ, Ana Lópes. **Sofia, a andorinha.** Tradução de Maísa Kawata. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

VILA, Martinho da; D'SALETE, Marcelo. **A rainha da bateria.** São Paulo: Lazuli Editora, 2009.

WHITCOMB, Mary; KING, Tara Calahan. **Lilás, uma menina diferente.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

YOO, Young So; PARK, Young Mi. **Irmãos gêmeos.** São Paulo: Callis, 2008.



## APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ANÁLISE

### **1. DADOS CATALOGRÁFICOS:**

Título:

Autor:

Editora:

Local:

Ano de edição:

Ilustrador:

### **2. CARACTERIZAÇÃO DA HISTÓRIA:**

2.1. Trama: a) aventura; b) policial e c) vida cotidiana

2.2. Ambientação: a) cidade; b) campo; c) natureza aberta

2.3. Diferença como nóculo temático: a) deficiência; b) cor da pele; c) característica física; d) característica comportamental; e) gênero; f) condições sociais; g) etnia; h) outro:

### **3. CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS:**

#### **3.1. Personagem principal**

3.1.1. Cor/etnia: a) branco; b) negro; c) índio; d) amarelo; e) outras cores

3.1.2. Idade/ etapa da vida: a) bebê; b) criança; c) adolescente/jovem; d) adulto; e) velho

3.1.3. Sexo: a) masculino; b) feminino; c) indeterminado

3.1.4. Natureza: a) humana; b) fantástico e/ou folclórico; c) antropomorfizada

3.1.5. Diferença:

#### **3.2. Personagem secundário**

3.2.1. Cor/etnia: a) branco; b) negro; c) índio; d) amarelo; e) outras cores

3.2.2. Idade/ etapa da vida: a) bebê; b) criança; c) adolescente/jovem; d) adulto; e) velho

3.2.3. Sexo: a) masculino; b) feminino

3.2.4. Natureza: a) humana; b) antropomorfizada; c) fantástico e/ou folclórico

3.2.5. Diferença:

3.3. Estereótipo do personagem “diferente”: a) herói; b) vítima; c) vilão

**4. CARACTERIZAÇÃO DA DIFERENÇA:**

4.1. Tipo de diferença:

4.2. Status da diferença: a) diferença simples; b) diferença significativa

4.3. Critério da diferença significativa: a) estatístico; b) funcionalidade

4.4. Diferença inicialmente como: a) positiva; b) negativa; c) neutra

4.5. Diferença termina como sendo: a) positiva; b) negativa; c) neutra

4.6. Origem da diferença: a) indefinida; b) por causas naturais; c) por causas de ações ou comportamentos individuais; d) por ações de outros; e) por condições sociais e históricas; f) por eventos da natureza; g) por magia

4.7. Movimento provocado pela diferença: a) afastamento; b) aproximação; c) repulsa; d) isolamento; e) abandono; f) superproteção; g) negação pela atenuação; h) negação pela compensação; i) negação pela simulação; j) ataque

4.8. Desfecho: a) eliminação da diferença; b) isolamento individual; c) compensação; d) morte; e) aceitação ativa

4.9. Problemática:

**5. OUTROS ASPECTOS:**

5.1. Preconceito:

**APÊNDICE B – DADOS CATALOGRÁFICOS DAS OBRAS  
ANALISADAS E RESUMO SEGUNDO O PNLD**

<b>Obra 1: A economia de Maria</b>	
<p><b>Autor:</b> Telma Guimarães Castro Andrade  <b>Ilustrador:</b> Silvana Rando  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editadora:</b> Editora do Brasil  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2010  <b>Número de páginas:</b> 15 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  A obra <i>A economia de Maria</i> conta a história de duas irmãs gêmeas que ganham um cofrinho para guardar dinheiro. Uma das irmãs gasta todo o dinheiro, tendo que pedir emprestado à outra, que economizava. No final, as duas acabam valorizando a importância do amor entre elas e o <b>respeito às diferenças</b>. Assim, em situações do mundo infantil e cotidiano, a obra discute compras, vendas, empréstimos e dívidas sem necessariamente realizar cálculos. A partir de situações bem-humoradas, o leitor é levado a refletir sobre o <b>respeito às diferenças</b> e sobre a necessidade de equilíbrio financeiro entre as pessoas.</p>
<b>Obra 2: A joaninha que perdeu as pintinhas</b>	
<p><b>Autor:</b> Ducarmo Paes  <b>Ilustrador:</b> Jefferson Pereira Galdino  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editadora:</b> Best Book  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2010  <b>Número de páginas:</b> 24 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  A obra <i>A joaninha que perdeu as pintinhas</i> oferece um bom contexto para se tratar da <b>questão das diferenças</b>, especialmente nas relações étnico-raciais. A narrativa mostra uma joaninha que não é mais reconhecida pela família quando perde as pintinhas. Assim, a obra explora a situação de abandono diante do não reconhecimento da joaninha pelo grupo familiar, a partir do momento em que ela ficou diferente deles, e a jornada empreendida por ela para recuperar</p>

	sua identidade, acompanhada somente por uma formiga, que foi sua amiga inseparável, mesmo sendo de outra espécie.
<b>Obra 3: A rainha da bateria</b>	
<p><b>Autor:</b> Martinho da Vila  <b>Ilustrador:</b> Marcelo D'Saete  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Lazuli Editora  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2009  <b>Número de páginas:</b> 22 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  Inspirada na letra do samba “Deixa Maria sambar”, de Paulo Brazão, a obra <i>A rainha da bateria</i> narra a história de Maria Luisa, uma jovem apaixonada por música popular brasileira. Um dia, ela conhece uma escola de samba e fica encantada. Depois de enfrentar muito <b>preconceito</b> e dificuldade, ela se torna a rainha da bateria. Com esse enredo, o leitor tem a oportunidade de perceber uma escola de samba como um espaço de arte, cultura, diversão, aprendizagem e convivência. Na obra, o samba é apresentado como uma das maiores manifestações da cultura popular brasileira, originada das matrizes africanas.</p>
<b>Obra 4: Frederico Godofredo</b>	
<p><b>Autor:</b> Liana Leão  <b>Ilustrador:</b> Márcia Széliga  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Elementar  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2010  <b>Número de páginas:</b> 32 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  A obra <i>Frederico Godofredo</i> conta a história de <b>um garotinho diferente</b>: seu nome é raro, seus gostos são singulares, seu interesse pelo mundo se dá pelas particularidades, e não pelo que está nas ondas das rádios. Ele aprecia tudo aquilo que normalmente não é valorizado em nossa sociedade, mas, exatamente por isso, sua história interessa a todos nós. A história de um menino que adora estar no mundo e não aprecia consumir o mundo como um</p>

	<p>devorador de mercadorias é uma oportunidade para rever valores basilares de nossa sociedade. O leitor vai se encantar com esse garoto tão diferente!</p>
<p><b>Obra 5: Histórias de avô e avó</b></p>	
<p><b>Autor:</b> Arthur Nestrovski  <b>Ilustrador:</b> Maria Eugênia  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Companhia das Letras  <b>Edição:</b> 1ª edição (14ª reimpressão)  <b>Ano de publicação:</b> 1998 (2013)  <b>Número de páginas:</b> 47 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  Por um lado, histórias, brincadeiras, aventuras e travessuras, por outro, a família, a escola, as amizades, o trabalho. Conseguindo juntar tudo isso, o livro <i>Histórias de avô e avó</i> se configura como um diálogo de gerações sobre as formas e os desafios de viver, enfrentados pelos nossos avós, no tempo em que eram crianças. Assim, a obra pode ser utilizada no desenvolvimento de situações que possibilitem a <b>desconstrução de preconceitos e estereótipos</b> – especialmente em relação aos idosos – no sentido de se promover uma sociedade mais justa e democrática.</p>
<p><b>Obra 6: Irmãos gêmeos</b></p>	
<p><b>Autor:</b> Young So Yoo  <b>Ilustrador:</b> Young Mi Park  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Callis  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2008  <b>Número de páginas:</b> 36 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  Entre dois irmãos gêmeos, quem é mais? A resposta pode ser encontrada na obra <i>Irmãos gêmeos</i>, que é um convite à reflexão sobre as <b>diferentes grandezas</b>. Nela, conta-se a história de dois irmãos gêmeos que disputam para ver quem é mais. Assim, a obra trata da comparação entre grandezas, sem medir, apenas diante da alteração de formato dos objetos e dos recipientes. No final da história, as diferenças se anulam e o espírito solidário do amor entre irmãos é revelado, o que propicia</p>

	um contexto para se discutir <b>individualidades e diferenças</b> , próprias do convívio em sociedade.
<b>Obra 7:</b> Lilás, uma menina diferente	
<p><b>Autor:</b> Mary Whitcomb  <b>Ilustrador:</b> Tara Calahan King  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Cosac Naify  <b>Edição:</b> 3ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2011  <b>Número de páginas:</b> 32 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  A obra <i>Lilás, uma menina diferente</i> estimula o respeito e a <b>valorização das diferenças</b>, fomentando o <b>rompimento de preconceitos</b> tão presentes no cotidiano escolar. Conta a história da garota Lilás, que, por ter objetos, gostos e comportamento fora dos padrões, sofre discriminação dos colegas, que passam a demonstrar certa curiosidade sobre ela. Finalmente, os colegas têm a oportunidade de aproximar-se dela e de conhecer mais sobre sua maneira de viver, o que os leva a respeitá-la e a compreender que <b>todas as pessoas são diferentes</b>.</p>
<b>Obra 8:</b> Minha família é colorida	
<p><b>Autor:</b> Georgina Martins  <b>Ilustrador:</b> Maria Eugênia  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Comboio de corda  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2011  <b>Número de páginas:</b> 41 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  De que cor é a sua família? Na obra <i>Minha família é colorida</i>, a narrativa é desencadeada pela curiosidade de Ângelo, que questiona sua mãe sobre as <b>diferenças de cor da pele e de cabelo</b> entre ele e seus irmãos, um deles de cabelo liso e pele branca. A mãe também é branca, e a avó negra. A mãe do personagem conta a história de sua família, passando pela sua própria história com o marido, revelando ao filho e ao leitor que as raízes da família brasileira se compõem de pessoas</p>

	com fenótipos bem diferentes um do outro.
<b>Obra 9: O silencioso mundo de Flor</b>	
<p><b>Autor:</b> Cecília Cavaliéri França  <b>Ilustrador:</b> André Persechini  <b>Local:</b> Belo Horizonte  <b>Editadora:</b> Fino Traço  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2011  <b>Número de páginas:</b> 22 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  Na obra <i>O silencioso mundo de Flor</i>, a narrativa é protagonizada por Téo e Flor, duas crianças muito amigas que faziam tudo juntas, embora fossem <b>diferentes</b>: Téo era um menino negro e Flor uma menina branca. Mas não é desse tipo de diferença, étnico-racial, que o livro trata, mas, sim, da <b>diferença decorrente dos distúrbios de audição</b>. Enquanto Téo adorava música, o mundo de Flor era silencioso, pois ela nascera surda. A convivência entre Téo e Flor produz o aprendizado mútuo, e Flor descobre que pode sentir o som, o que muda sua forma de estar no mundo.</p>
<b>Obra 10: Por que somos de cores diferentes?</b>	
<p><b>Autor:</b> Carmen Gil  <b>Ilustrador:</b> Luis Filella  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editadora:</b> Girafinha  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2006  <b>Número de páginas:</b> 32 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  A obra <i>Por que somos de cores diferentes?</i> apresenta ao leitor, em linguagem científica, mas de fácil compreensão, explicações sobre a nossa <b>diversidade étnica</b>, que, sendo decorrente de fatores genéticos, é uma herança de nossos familiares. Ao responder as dúvidas da personagem Marta sobre aspectos da pigmentação da nossa pele, o livro nos possibilita conhecer com mais profundidade as causas das nossas <b>diferenças morfológicas</b>. Assim, a obra contribui para a superação de <b>preconceitos raciais</b>.</p>

<b>Obra 11: Pretinho, meu boneco querido</b>	
<p><b>Autor:</b> Maria Cristina Furtado  <b>Ilustrador:</b> Ellen Pestili  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Editora do Brasil  <b>Edição:</b> 2ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2008  <b>Número de páginas:</b> 40 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  O livro <i>Pretinho, meu boneco querido</i> narra a aventura de Pretinho, um boneco que, por ser negro, é excluído pelos outros que habitavam o quarto de Nininha – uma menina negra que guardava o segredo de todos eles serem falantes. Movidos por <b>preconceito racial</b> e ciúmes, o boneco Malandrinho, o ursinho Malaquias e a boneca Fafá tramam pregar uma peça em Pretinho. Como resultado, Pretinho quase é devorado pelo cachorro Hulk. Passado o susto, os bonecos se arrependem e são perdoados por Pretinho e Nininha.</p>
<b>Obra 12: Quem é Glória?</b>	
<p><b>Autor:</b> Silvio Costa  <b>Ilustrador:</b> Marta Neves  <b>Local:</b> Sabará, Minas Gerais.  <b>Editora:</b> Dubolsinho  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2011  <b>Número de páginas:</b> 32 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  A obra <i>Quem é a Glória?</i> narra o cotidiano de uma menina em sua cadeira de rodas, porém, de forma inteligente, essa informação só é revelada quase ao final da história. Com essa estratégia, o autor consegue apresentar com naturalidade a vida de uma cadeirante, o que facilita o objetivo da obra: <b>desfazer os estereótipos</b> sobre a vida dos cadeirantes. As ilustrações e os diálogos construídos produzem momentos de humor e tornam a narrativa divertida e interessante para o trabalho em sala de aula.</p>
<b>Obra 13: Rupi! O menino das cavernas.</b>	
<p><b>Autor:</b> Timothy Bush  <b>Ilustrador:</b> Timothy Bush  <b>Local:</b> São Paulo</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  O livro <i>Rupi! O menino das cavernas</i> conta a história de Rupi,</p>

<p><b>Editora:</b> Brinque-Book  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 1997  <b>Número de páginas:</b> 36 páginas</p>	<p>um menino pré-histórico que, por não ter habilidade para caçar, enfrenta <b>preconceitos</b> de sua tribo. Um dia, porém, ele descobre que seus desenhos são mágicos, e consegue, com isso, ganhar o respeito e a admiração de todos, levando a tribo a uma nova forma de subsistência. É com esse motivo lúdico que a obra explica ao leitor o surgimento da agricultura e das pinturas rupestres nos grupos pré-históricos, conciliando o texto escrito com ilustrações de belíssimo traço artístico.</p>
<p><b>Obra 20:</b> Sofia, a andorinha</p>	
<p><b>Autor:</b> Almudena Taboada  <b>Ilustrador:</b> Ana Lópos  Escrivá  <b>Local:</b> São Paulo  <b>Editora:</b> Comboio de Corda  <b>Edição:</b> 1ª edição  <b>Ano de publicação:</b> 2011  <b>Número de páginas:</b> 31 páginas</p>	<p><b>Resumo do PNLD</b>  <i>Sofia, a andorinha</i> é uma obra poética, na qual se conta a história de Sofia, uma andorinha que, mesmo sendo deficiente visual, tem uma enorme capacidade de “enxergar” o mundo a sua volta, por meio dos odores, sabores e sons. As situações vivenciadas por Sofia têm grande potencial pedagógico, não apenas por estimular a cooperação, a ajuda mútua e o <b>respeito à diversidade</b>, sensibilizando o leitor para o reconhecimento da pessoa cega, mas também por mostrar ao leitor que o mundo pode, literalmente, ser visto com outros “olhos”.</p>

Fonte: (BRASIL, 2012).



**APÊNDICE C – OBRAS DO PNBE (2008-2010-2012)  
SELECIONADAS NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA**

	<b>Nome</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Tema/palavras-chave</b>
1	O galinheiro do Bartolomeu	Christina Cidade Dias de Castro	Best Book Comercio de Livros Ltda.	Pluralidade Cultural, ética, saúde emocional
2	Catando piolhos contando histórias	Daniel Monteiro Costa	Brinque-Book Editora de Livros Ltda.	Pluralidade Cultural, lendas indígenas
3	Enigmas do vampiro: histórias da índia	Catherine Zarcate	Comboio de Corda Editora Ltda.	Cultura indiana, Pluralidade cultural
4	O príncipe corajoso e outras histórias da etiópia	Praline Gay Para	Comboio de Corda Editora Ltda.	Pluralidade Cultural, África
5	Os chifres da hiena e outras histórias da África ocidental	Mamadou Diallo	Comboio de Corda Editora Ltda.	Pluralidade Cultural, África
6	O cabelo de Lelê	Valéria Barros Belém Dias	Companhia Editora Nacional	Pluralidade Cultural, herança africana
7	Os gêmeos do tambor	Rogério Andrade Barbosa	DCL Difusão Cultural do Livro Ltda.	Pluralidade Cultural, África
8	Você viu meu pai por aí?	Charles Kiefer	Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S/A	Preconceito, marginalização, índio
9	O que tem na panela, Jamela?	Niki Daly	Edições SM Ltda.	Pluralidade Cultural, África, Natal

10	A lenda da Paxiúba	Maria Terezinha de Mello Eboli	Ediouro Publicações de Lazer e Cultura Ltda.	Pluralidade Cultural, lendas indígenas
11	O rei maluco e a rainha mais ainda	Fernanda Lopes de Almeida	Editora Ática S/A	Pluralidade Cultural, Aceitação diferenças, identidade
12	Tô com fome	Lia Zatz	Editora Biruta Ltda.	Desigualdade social
13	E o palhaço o que é?	José Augusto Brandão Estellita Lins	Editora FTD S/A	Pluralidade Cultural, palhaço
14	O rei preto de ouro preto	Sylvia Orthof Gostkorszewicz	Editora Gaia Ltda.	Ética, preconceito, opressão
15	Felpo Filva	Eva Furnari	Editora Moderna Ltda.	Diferenças, ética
16	Salada, saladinha	Maria José Martins de Nóbrega e Rosane Límole Paim Pamplona	Editora Moderna Ltda.	Pluralidade Cultural
17	Um índio chamado esperança	Luiz de Alvarenga Galdino	Editora Nova Alexandria Ltda.	Pluralidade Cultural, índios, identidade
18	Os três presentes mágicos	Rogério Andrade Barbosa	Editora Record Ltda.	Pluralidade Cultural, cultura africana
19	Curupaco e tal, quero ir pra Portugal!	Sylvia Orthof Gostkorszewicz	Frente Editora Ltda.	Pluralidade Cultural, aventura
20	Melhores amigas	Rosane Svartman	Jorge Zahar Editor Ltda.	Diferenças, amizade

21	Maria mole	André Luís Neves da Fonseca	Pia Sociedade De São Paulo	Pluralidade Cultural, diversidade
22	Ulomma - a casa da beleza e outros contos	Ikechukwu Sunday Nkeechi	Pia Sociedade Filhas De São Paulo	Diversidade
23	O vestido luminoso da princesa	Ivan Ângelo	Richmond Educação Ltda.	Pluralidade cultural, ética, vaidade, inveja, ciúme
24	Senhor texugo e dona raposa 1. O encontro	Brigitte Luciane	Editora Melhorament os Ltda.	Relações familiares, tolerância, ética, Pluralidade cultural
25	A terra dos meninos pelados	Graciliano Ramos	Distr. Record de Serv. de Imprensa	Tolerância, amizade, diferenças
26	Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa	Agir Editora Ltda.	Pluralidade cultural, cultura africana
27	Eles que não se amavam	Celso Sisto	Ediouro Gráfica e Editora	Intolerância, preconceito, violência
28	Azur & Asmar	Michel Ocelot	Edições SM Ltda.	Civilização islâmica, idade média, amizade, diversidade cultural, tolerância
29	Cafute & Pena-de- prata	Rachel de Queiroz	Saraiva SA Livreiros Editores	Fábulas, diferenças, liberdade, amizade
30	Nina África - contos de uma África menina para	Arlene Holanda, Clayson Gomes,	Elementar Publicações e Editora Ltda.	Mitologia africana, amizade, solidariedade,

	ninar gente de todas as idades	Lenice Gomes		Pluralidade cultural
31	Pula, gato!	Marilda Castanha	Editora Scipione S/A	Livros sem palavras, pluralidade cultural
32	Guilherme augusto Araújo Fernandes	Mem Fox	Brinque Book Editora de Livros	Terceira idade, respeito às diferenças, amizade, cidadania, ética
33	O capitão e a sereia	André Neves	Editora Scipione S/A	Autoconhecimento, Pluralidade cultural
34	Duelo danado de Dandão e Dedé	Arlene Holanda, Lenice Gomes	Elementar Publicações e Editora Ltda.	Cordel, Pluralidade cultural, trava língua, oralidade popular
35	A casa das dez furunfunfelhas	Lenice Gomes	Mundo Mirim	Trava língua- Pluralidade Cultural, folclores, imaginação, educação visual
36	O menino mais feio do mundo - aconteceu no são João	Regina Chamlian	Ática Ltda.	Diferenças (aceitação), amor, autoestima, folclore, ética
37	O fantástico mistério de Feiurinha	Pedro Bandeira	Editora Moderna Ltda.	Heroínas, heróis, humor, ética, Pluralidade Cultural
38	O coelho que fugiu da história	Rogério Manjarte	Editora Ática S/A	Pluralidade Cultural, astúcia, escola, bicho de estimação, folclore

39	Obax	André Neves	Brinque Book Editora de Livros	Diversidade Humana, convívio social, respeito às diferenças, animais africanos, infância
40	O guarda-chuva verde	Yun Dong Jae	SM	Solidariedade afeto, respeito às diferenças, desigualdade social
41	Um sujeito sem qualidades	Jean-Claude R. Alphen	Editora Scipione S/A	Animais, comportamento, comunicação, Pluralidade Cultural
42	Superamigos	Fiona Rempt	Manati Produções Editoriais Ltda.	Necessidades especiais, acessibilidade, inclusão social, amizade
43	Minha casa azul	Alain Serres	Comboio de Corda Editora Ltda.	Relação entre ser humano e universo, diferentes povos do planeta, tempo, ciência X sonho.
44	O menino que comia lagartos	Mercè Lopes	Edições SM Ltda.	Desigualdade social, África, solidariedade, lembranças
45	Lendas da África moderna	Heloísa Pires Lima e Rosa Maria Andrade	Elementar Publicações e Editora Ltda.	Pluralidade cultural, lendas da África, Ética
46	Feminina de menina,	Marcia Leite	Casa da Palavra	Diferenças sexuais e

	masculino de menino		Produção Editorial Ltda.	comportamentais , respeito e convivência com as diferenças
47	Mão que conta história	Marcia Leite	Editora Leya	Respeito às diferenças, resolução de problemas