UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA LOPES VENÂNCIO

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E DIVERSIDADE

CURITIBA
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E DIVERSIDADE

Trabalho apresentado para avaliação da banca de defesa como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Paulo Vinícius Baptista da Silva

CURITIBA
2009

Catalogação na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 8/6998
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Venâncio, Ana Carolina Lopes
Literatura infanto-juvenil e diversidade / Ana Carolina Lopes Venâncio. – Curitiba, 2009.
228 f.

Orientador: Profº. Drº. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Literatura infanto-juvenil – História e crítica. 2. Programa Nacional Biblioteca na Escola. 3. Relações de gênero. 4. Relações raciais. I. Titulo.

CDD 809.89282

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que, como eu, acreditam na possibilidade de se exercitar alteridade e se construir uma Cultura de Paz por meio da difusão da idéia de que diferenças não são desvios, revendo-se o conceito de diversidade para que haja maior respeito pelo Outro e para que a igualdade não seja, tão somente, utopia sonhada, mas realidade vivenciada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, mestre maior.

A minha família, base e sustentação no desenrolar da minha história.

A Ana Clara - cuja história se inicia pelos meus braços.

Ao Gabriel que me oportunizou a alegria de ser mãe.

Aos amigos, companheiros de jornada.

Aos mestres, pela partilha de saberes.

As professoras Laura Ceretta Moreira e Célia Maria Escanfella pelas preciosas indicações e pelo incentivo.

Ao meu orientador, pela paciência, parceria e amizade.

E a todos aqueles que participaram desta caminhada, seja com palavras de incentivo, seja compartilhando experiências e conhecimentos.

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS!

EPÍGRAFE

O Outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa ainda uma ferida narcísica em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica de interrelações. De qualquer lado que se olhe, representa uma chaga em pele idealizadamente de alabastro. Representa ameaça, perigo.

Amaral, 1992

RESUMO

O estudo analisou amostra de 20 obras de literatura infanto-juvenil, que compõem um acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), voltado aos educandos do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental de 09 anos, selecionados em edital no ano de 2007 para distribuição e uso em 2008. A pesquisa se vincula aos estudos brasileiros que analisam de forma crítica a criação e difusão de formas de hierarquização social (de idade, gênero, raça e relativos à deficiência) por meio de discursos e imagens veiculadas pela literatura infanto-juvenil. No plano teórico é orientada por essa perspectiva crítica e por contribuições do interacionismo simbólico, em especial pelos conceitos de identidade social e de estigma. A análise proposta operou com a hipótese que o discurso midiático e o discurso difundido pelos livros infanto-juvenis e didáticos têm ficado, em geral, alheios a apresentação da diversidade, divulgando, com a adoção de tal postura, conceitos legitimadores de hierarquias sociais. A questão que se cumpria investigar e responder neste contexto foi: Em que medida os personagens apresentados pelas obras que compõem o acervo do PNBE 2008 apresentam características que valorizam a diversidade? A partir da leitura completa das obras essas foram submetidas a técnicas de análise de conteúdo, com foco nos personagens e analisadas de forma qualitativa e quantitativa. Os resultados sobre personagens dos textos, das ilustrações e das capas foram analisados em quatro eixos de desigualdade, sobre deficiência, relações raciais, gênero e idade. Na amostra de livros do PNBE 2008 analisada observou-se o silêncio em torno da deficiência e o tratamento de forma estigmatizante do único personagem que apresenta deficiência física não-funcional. A análise das obras permitiu a constatação de ligeira atenuação na freqüência de personagens dominantes e subordinados, reiterando resultado de pesquisas anteriores, mas ainda se verificando, de forma aberta ou velada, relações de subordinação nas tramas desenvolvidas. Observou-se predomínio de personagens humanos, do sexo masculino, brancos, sem deficiência, com alteração somente no que se refere à idade.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Diversidade; Inclusão; Relações raciais; Relações de gênero.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADOS DAS PESQUISAS ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA.....70
QUADRO 2 - RESULTADOS DE PESQUISAS ACERCA DE RELAÇÕES RACIAIS.....73
QUADRO 3 - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE NEGROS E ÍNDIOS DETECTADAS PELOS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DAS CATEGORIAS ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....76
QUADRO 4 - RESULTADOS DE PESQUISAS ACERCA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....78
QUADRO 5 – RESULTADOS DE PESQUISAS ACERCA DE RELAÇÕES GERACIONAIS.....85
QUADRO 6 - DESCRITIVO DOS INVESTIMENTOS FINANCEIROS DO PNBE: QUANTIDADE DE LIVROS ADQUIRIDOS, ESCOLAS E EDUCANDOS BENEFICIADOS PELO PROGRAMA.....97
QUADRO 7 - OBRAS DO ACERVO ANALISADO.....101
QUADRO 8 – ITENS DE ANÁLISE DOS DADOS CATALOGRÁFICOS.....105
QUADRO 9 - ITENS DE ANÁLISE DE PERSONAGENS NO TEXTO.....106
QUADRO 10 – LISTAGEM DAS EDITORAS.....109
QUADRO 11 – LISTAGEM DE AUTORES(AS) E ILUSTRADORES(AS).....111
QUADRO 12 – TEMAS ABORDADOS NAS OBRAS ANALISADAS.....113
QUADRO 13 - COR-ETNIA: RESULTADOS GERAIS DOS PERSONAGENS NOS TEXTOS.....123
QUADRO 14 - CRUZAMENTO DO ATRIBUTO COR-ETNIA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE...124
QUADRO 15 - ANÁLISE DO ATRIBUTO COR-ETNIA NA CAPA E ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA).....127
QUADRO 16 – CRUZAMENTO DO ATRIBUTO COR-ETNIA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE RELATIVOS AOS PERSONAGENS DA ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA).....135
QUADRO 17 – ÍNDICES DE OCORRÊNCIA DO PERSONAGEM NO TEXTO.....139
QUADRO 18 – ÍNDICES RELATIVOS AO CRUZAMENTO DOS DADOS REFERENTES À CARACTERIZAÇÃO DO PERSONAGEM NO TEXTO.....140
QUADRO 19 – ANÁLISE DO ATRIBUTO SEXO RELATIVO AOS PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO.....144
QUADRO 20 – CRUZAMENTO DO ATRIBUTO SEXO COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE.....144
QUADRO 21 – ANÁLISE DO ATRIBUTO IDADE/ETAPAS DA VIDA REFERENTE AO PERSONAGEM NO TEXTO.....149
QUADRO 22 – CRUZAMENTO DO ATRIBUTO IDADE/ETAPAS DA VIDA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE.....153
QUADRO 23 – ANÁLISE DO ATRIBUTO IDADE/ETAPAS DA VIDA REFERENTE AOS PERSONAGENS NA CAPA E ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA).....155
QUADRO 24 – CRUZAMENTO DO ATRIBUTO IDADE/ETAPAS DA VIDA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE RELATIVOS AOS PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA).....155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....10
2 DIVERSIDADE E ESTIGMA: A PERCEPÇÃO DA DIFERENÇA COMO DESVIO.....17
2.1 IGUALDADE, DIVERSIDADE E AS “CILADAS DA DIFERENÇA”.....23
2.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO, ESTIGMATIZAÇÃO E ALTERIDADE.....28
2.3 IGUALDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO.....35
3 LITERATURA INFANTO JUVENIL.....43
3.1 LITERATURA E DIVERSIDADE.....53
3.2 APONTAMENTOS SOBRE A DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL.....66
3.2.1 Deficiência na literatura infanto-juvenil.....67
3.2.2 Relações raciais na perspectiva das obras literárias.....72
3.2.3 Relações de gênero na literatura infanto-juvenil.....77
3.2.4 Construção da infância na literatura infanto-juvenil.....80
4 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA.....89
4.1 PNBE: DEFINIÇÃO, ABRANGÊNCIA, OBJETIVOS E FORMAS DE EXECUÇÃO.....89
5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....101
5.1 CORPUS DE ANÁLISE.....101
5.2 METODOLOGIA.....103
6 RESULTADO E ANÁLISE.....108
6.1 ANÁLISE DOS DADOS CATALOGRÁFICOS.....109
6.2 RESULTADOS GERAIS RELATIVOS A PERSONAGENS.....115
6.2.1 Deficiência.....116
6.2.2 Cor-Etnia.....122
6.2.3 Gênero.....139
6.2.4 Idade e Relações Geracionais.....148
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....160
REFERÊNCIAS.....167
ANEXOS.....175
ANEXO 1.....176

ANEXO 2.....195
ANEXO 3.....216
ANEXO 4.....225
ANEXO 5.....228

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visou à análise da diversidade em obras que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE[1], voltado aos educandos do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental de 9 anos, selecionados no edital do ano de 2007, para distribuição e uso em 2008. A metodologia de pesquisa adotada foi de análise de conteúdo enfocando os personagens – suas características e atributos. O processo de caracterização do perfil dos personagens teve a função de subsidiar a investigação das formas de criação e recriação de "personagens-tipo", analisando-se a criação de modelos – personagens ideais – que poderiam servir como pautas de "conduta" para educandos e para educadores. Também foi considerada a difusão de tais modelos por meio dos programas de Governo voltados à infância e adolescência.

A pesquisa, portanto, se vinculou aos estudos brasileiros que analisam de forma crítica a criação e difusão de formas de hierarquização social (relativos à deficiência, raça, gênero e idade) por meio de discursos e imagens veiculados pela literatura infanto-juvenil.

A análise empreendida esteve, nesse sentido, atenta a em que medida os livros que compunham os acervos distribuídos pelo MEC em 2008 valorizavam a diversidade ou, pelo contrário, atuavam para apresentar padrões hierarquizados, atuando, ao mesmo tempo, no processo de estigmatização dos personagens desviantes desse padrão. Tal investigação buscou, assim, construir um panorama de como as políticas públicas – no presente caso políticas especificamente voltadas ao fomento da leitura e provimento de bibliotecas escolares – podem influenciar no processo de formação da identidade e personalidade de alunos das redes públicas de ensino.

A adoção dessa linha de raciocínio e a escolha desse foco de análise decorreram do entendimento de que a função da escola, vista como espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática e livre de preconceitos, é oferecer condições para que todos desenvolvam plenamente suas potencialidades, exercendo sua cidadania de forma participativa e crítica. Além

[1] Programa Nacional Biblioteca na Escola, doravante referido por sua sigla.

disso, na contemporaneidade, por meio da atuação dos movimentos feministas, do movimento negro e de outras ações levadas a termo por grupos que lutam pela igualdade e pela efetiva defesa dos direitos humanos, as políticas inclusivas vêm se colocando como possibilidade de se ressignificar práticas e saberes.

A literatura infanto-juvenil – gênero que pode oportunizar tanto a mobilização de sentido emancipatório quanto, contrariamente, a manutenção das relações de dominação de gênero, etnia, idade e deficiência – não pode ser desconsiderada como foco de análise (cf. ESCANFELLA, 1999). Nessa perspectiva, os livros infanto-juvenis foram considerados instrumentos difusores de “mensagens”, cuja utilização pode promover a divulgação de certos valores, posturas e modelos tidos como mais “necessários e importantes”, criando e/ou fortalecendo “padrões” de conduta, hábitos e ideais de vida que podem ser reforçados ou descartados de acordo com as formas de interpretação atribuídas pelo leitor às obras literárias.

O PNBE se colocou como campo fértil de exploração, pelo significativo crescimento, nos últimos anos, de seus recursos, entendendo-se a relevância de se investigar o uso das verbas públicas nas ações e programas voltados ao setor educacional. Entende-se que a amplitude e abrangência desse programa nas escolas públicas brasileiras e as possíveis influências que os discursos podem ter na criação e difusão de padrões de conduta justificam este estudo. O processo de seleção e de compra de livros e sua distribuição em escolas em todo território nacional levam aos alunos e professores determinados discursos que podem não dar voz a grupos socialmente discriminados ou permitir que determinados personagens-tipo “falem” por eles.

Esta pesquisa buscou, nesse prisma, debruçar-se sobre problemas relativos à diversidade, particularmente envolvendo as questões de deficiência, raça, gênero e idade, temas que são, via de regra, deixados na invisibilidade e no silêncio dos meios acadêmicos. A produção que aborda tais temas é relativamente pequena e seus assuntos são tidos como polêmicos e difíceis de serem conduzidos pela falta de consenso entre estudiosos e devido ao imaginário social que os permeia.

A análise proposta operou com a hipótese de que o discurso midiático e o discurso difundido pelos livros infanto-juvenis e didáticos têm ficado, em geral, alheios à apresentação da diversidade, divulgando, com a adoção de tal postura,

conceitos legitimadores de hierarquias sociais ao apresentar “personagens-tipo”, com características que privilegiam determinados traços, sendo a diferença entendida como motivo de estranhamento e não como elemento constitutivo e fundante da humanidade.

A questão que se cumpre investigar e responder nesse contexto é: **“Em que medida os personagens apresentados pelas obras que compunham o acervo do PNBE 2008 apresentam características que valorizam a diversidade?”**

A partir de tal hipótese e problema de pesquisa, procedeu-se à análise de conteúdo focando os personagens dos livros adotados pelo PNBE 2008, programa financiado pelo FNDE[2], voltado aos educandos do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental de 9 anos. O objetivo de adoção de tal perspectiva foi promover a análise de como a literatura infanto-juvenil pode, ao criar personagens e dotá-los de características e atributos, tanto atuar de forma a promover a diversidade como manter modelos e padrões de humanidade que venham a reforçar estigmas e preconceitos.

Portanto, o problema que se cumpriu investigar diz respeito à análise de como o privilegiamento de determinadas características de personagens se articula com as desigualdades de tratamento discursivo relativas à deficiência, raça, gênero e idade.

O estudo desenvolvido apoiou-se numa perspectiva crítica de análise sobre as políticas educacionais e culturais, utilizando um conjunto de contribuições teóricas, além da análise de pesquisas brasileiras sobre deficiência e diversidade de gênero, raça e idade na literatura infanto-juvenil.

Entre as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentaram o estudo, tem uma contribuição diferenciada os estudos de Rosemberg (1985) sobre a literatura infanto-juvenil. A perspectiva de análise em que a literatura infanto-juvenil se coloca como espaço de criação e reprodução de desigualdades de idade, gênero e raça, atuando de forma ideológica, e a compreensão da complexidade e não-linearidade das interações entre os diferentes eixos de desigualdade são ancoradas nas proposições de Rosemberg. Além disso, a grade de análise utilizada no estudo de conteúdo foi uma adaptação da grade utilizada pela autora

[2] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, doravante referido por sua sigla.

(ROSEMBERG, 1985) e posteriormente adaptada por Silva (2005).

Sobre a literatura infanto-juvenil, a pesquisa adotou a perspectiva de Lajolo (1994), acerca da historicidade dessa área, seus usos eminentemente pedagógicos, a interdependência entre escola e editoras, numa perspectiva mercadológica do objeto livro, que o desconsidera como forma de arte, além da demanda contemporânea de implementação de formas distintas de difusão da literatura para oportunizar um direcionamento menos utilitário e mais voltado à valorização da literatura e do ato de ler como práticas sociais plenas de significação.

Outra contribuição significativa foi sobre a discussão do papel da literatura infanto-juvenil como forma de "representação artística" que permite o autorreconhecimento e o reconhecimento do Outro, num movimento de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas (cf. DALCASTAGNÈ, 2005). Na nossa amostra levou-se em conta se os discursos dos livros de literatura infanto-juvenil atuariam no sentido do respeito à diversidade ou se criariam ou reforçariam um "habitus[3]" reprodutor das desigualdades.

Também são orientadores os estudos de Pierucci (1999), que tece crítica contundente ao discurso diferencialista, afirmando ser fundamental "a defesa do direito à diferença sem que se abra mão da igualdade", isto é, defendendo ser necessário contextualizar historicamente termos como igualdade, desigualdade, diferença e semelhança, para não cair no que denomina "ciladas da diferença", ou seja, para que não se adotem discursos, de forma simplista e reducionista, que podem vir a legitimar a diferença somente para alargamento das distâncias entre os seres (PIERUCCI, 1999, p. 31).

Uma contribuição também importante veio do interacionismo simbólico. Tal perspectiva foi adotada como referencial teórico de análise, com seus estudos centrados "nos contínuos processos de interação e nos significados compartilhados ou simbólicos" (BREGUNCI, 1990, p. 50), reafirmando a ideia aqui defendida de que a literatura pode tanto contribuir no movimento de difusão e aceitação da diversidade, quanto promover sua negação. Em particular, foram discutidas a

[3]O habitus é, segundo Bourdieu, uma "matriz de disposições", ou melhor, "um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações" (Bourdieu, 1980, apud BRITO, 2002).

análise sobre a importância de pautas de conduta como interferentes na identidade, o conceito de estigma (GOFMANN, 1988) compreendido como relativo à organização de padrões de conduta determinados e a análise de como os ambientes sociais estabelecem expectativas normativas para a conduta dos indivíduos.

Amaral (1992) fundamentou o estudo sobre o contexto da deficiência no campo literário, com a pesquisa sobre a representação do corpo desviante na literatura infanto-juvenil servindo como referencial de análise para percepção de como o preconceito tem estado presente, de forma explícita ou implícita, tanto nas imagens quanto nos textos desse gênero literário em especial. A tese de Noronha (2006) intitulada “A representação da deficiência nos livros infanto-juvenis nos tempos de Inclusão” também contribui no movimento de debate acerca da deficiência como diferença significativa, auxiliando na reflexão da Inclusão quão movimento de repensar e acolhimento do “diferente”.

Este projeto articulou-se assim com proposições de uma formação crítica que se pauta no respeito ao Outro, concebendo-se o indivíduo numa perspectiva da diversidade, na qual a educação se coloca como possibilidade de aprimoramento e como processo de humanização, visando debater sobre o preconceito e suas implicações sociais, buscando a superação de práticas de cunho discriminatório.

Tais pressupostos relacionam-se com a vivência pessoal que tenho como educadora na rede pública na esfera municipal, com a prática do voluntariado em instituições de apoio a crianças e jovens em tratamento de saúde e em situação de violência, bem como com as experiências propiciadas por meio da graduação em Pedagogia, cursada na Universidade Federal do Paraná e com a especialização na área de Educação Especial, realizada em instituição da rede privada de ensino.

Nessa jornada de busca e aprofundamento de saberes, tanto acadêmicos quanto de cunho pessoal e profissional, discutiu-se, em diferentes momentos, sobre as dimensões das culturas, políticas e práticas e suas decorrências na vida dos indivíduos. Debateu-se sobre a desconsideração histórica acerca das diferenças e sobre os constantes processos de ressignificação dos conceitos de diferença e diversidade, de acordo com os paradigmas adotados, principalmente nos espaços educativos. Reconheceu-se a existência de um processo de estigmatização dos seres humanos, que promove a homogeneização e, comumente, a exclusão, devido

à criação de um imaginário social no qual se busca a modelagem das ações e pensamentos, promovendo-se o estranhamento do que não é considerado “padrão”.

A partir do reconhecimento de que as obras literárias compartilham significados, podendo, na interação entre autor e leitor, levar à interiorização de valores e atitudes (cf. BREGUNCI, 1990), torna-se ação necessária promover a análise do campo literário como fonte fértil de estudo, para busca de novos caminhos de superação do preconceito.

Para fundamentação do estudo proposto, este trabalho foi dividido em algumas partes. Na parte 2, apresentam-se os conceitos de igualdade, diversidade e diferença, discutindo-se sua historicidade, diferentes significações de acordo com os interesses em voga, bem como sua inter-relação. Os usos políticos de tais termos são analisados e situados como formas privilegiadas de se difundirem e/ou reforçarem ideologias, com conceitos e paradigmas adotados tendo o poder de fortalecer e/ou rechaçar processos de estigmatização. Nesse prisma, investigou-se também sobre as diferentes maneiras de os indivíduos se relacionarem, com as interações entre pares construindo significados e percepções de si mesmos e do Outro. Nesse aspecto, buscou-se ressaltar a importância de se exercitar alteridade para que se construam relações mais harmônicas, situando-se a Inclusão como processo que pode instigar e aprofundar a reflexão sobre a diferença e a diversidade para superação de preconceitos e atitudes discriminatórias.

Na parte 3, procurou-se construir um panorama sobre a literatura infanto-juvenil brasileira, discutindo-se sobre as formas de criação e difusão da obra literária, bem como seus usos mercadológicos e vinculados à escola, com o moralismo e o didatismo sendo temas recorrentes quando tal produção é voltada às crianças. Parte da exposição foi dedicada à apresentação e discussão de resultados de pesquisas brasileiras sobre literatura infanto-juvenil e deficiência, raça, gênero e idade.

Na parte 4, discorreu-se sobre o PNBE, sua criação, definição, abrangência, objetivos, formas de execução, gerenciamento e distribuição de verbas, analisando-se esse programa de Governo como forma de difundir cultura e, nesse movimento amplo de significação social, maneira privilegiada de fortalecer ideologias.

Na parte 5, apresentou-se a forma de constituição da amostra analisada, bem

como os procedimentos de análise. Por fim, na parte 6, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos, buscando-se correlacionar os resultados atuais com estudos anteriores na área ora investigada, ou seja, literatura infanto-juvenil, diversidade e desigualdade.

O presente estudo tem o intuito de subsidiar uma reflexão mais aprofundada acerca da diversidade. Além disso, propor aos leitores, a alunos(as), a educadores, pais e bibliotecários a necessidade de se realizar uma leitura crítica das obras. E, concorde com as ideias defendidas por Noronha (2006), enfatiza-se

> [...] a postura de um leitor crítico, leitor intérprete capaz de ler, fazer uma segunda leitura do que foi lido, trazer à baila, por meio do encontro, leitor/autor e personagem diferente/deficiente reflexões que possam contribuir na organização de uma sociedade mais consciente, capaz de aceitar e conviver bem com as diferenças. Para que todos possam, pelo menos o quanto possível, viverem felizes para sempre [...] (NORONHA, 2006, p. 17).

E, por meio do mergulho no universo da literatura infanto-juvenil, porta voz da cultura, que se possam utilizar as obras literárias como fontes de prazer, encantamento e como objetos de reflexão e crítica e, se necessário, de contestação e questionamento de uma ordem social injusta.

2 DIVERSIDADE E ESTIGMA: A PERCEPÇÃO DA DIFERENÇA COMO DESVIO

Observa-se que a definição da diversidade encerra uma ampla gama de interpretações, com sua conceituação estando intimamente vinculada à percepção da diferença. Nessa perspectiva, a diversidade tem sido um conceito associado àquilo ou àquele que é diverso, dessemelhante, com sua percepção estando ligada à multiplicidade, à diferença e, de forma correlata, à desigualdade.

Lígia Assumpção Amaral defende o posicionamento de que para falar de diferença e/ou diversidade há que se falar, de forma concomitante, em semelhança, homogeneidade, normalidade e sobre correspondência a modelos socialmente estabelecidos (cf. AMARAL, 1998). Segundo a autora, quando se fala simplesmente em “diferenças” talvez se refira apenas a características ou opções que, embora sinalizando dessemelhanças, não criam climas conflitivos. Por outro lado, Amaral defende que bem mais complexos são os contextos e as relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o “significativamente diferente” (cf. AMARAL, 1998).

Nessa perspectiva, o problema da diferença significativa se inscreveria na sua percepção como desvio ou anomalia. Assim, para se “manter” e significar tal definição se elegem critérios, sejam eles estatísticos, de caráter estrutural/funcional ou ainda de cunho psicológico, para estabelecimento de um “**tipo ideal**” que favoreça a criação de maneiras de categorizar os indivíduos, segundo atributos e/ou características adotados, num processo social que desempenha o papel de um espelho virtual de nós mesmos (cf. AMARAL 1992, grifo meu).

O reconhecimento de que esses critérios existem e perpetuam desigualdades é indicador da necessidade de que problematize tal questão para que se lute contra o processo de legitimação de preconceitos e consequente estigmatização dos indivíduos, enfatizando-se para tanto a necessidade de se discutir sobre a diversidade. O que é necessário ressaltar é que a diferença, percebida como patologia – individual ou social – deixa de ter sua definição vinculada à expressão da diversidade da natureza e da condição humana, para ser considerada como desvio, num movimento de patologização do que se considera como “diferente”.

Nesse sentido, Goffman, autor que introduz conceitualmente a noção de estigma como marca imputada às pessoas que se afastam da idealização corrente em determinado contexto, aponta as três possíveis “aberrações” desencadeantes do processo de estigmatização: do corpo, de opções comportamentais e de inserção “tribal”. Para o autor, os atributos e/ou características definem, nas relações mistas (entre “normais” e “anormais”), o tipo de interação vivenciado entre os estigmatizadores e os estigmatizados e/ou estigmatizáveis (cf. GOFFMAN, 1988).

Essa forma de relação com o diferente é pautada na noção de desvio, com as pré-conceituações e definições de diferenças significativas, dentre estas a deficiência, as relações étnico-raciais, de gênero, etárias, entre outras, determinando a percepção do Outro, numa relação de consequência-causa que auxilia na “formatação” das atitudes perante o ser diferente, causando estranhamento e gerando conflitos.

No contexto das políticas educacionais se observa uma variedade de interpretações e sentidos no tocante ao conceito da diversidade. As definições adotadas, comumente, servem a objetivos específicos, podendo direcionar pensamentos e ações e muitas vezes contribuir para reforçar e/ou manter desigualdades. Observa-se a adoção de termos sem que haja, efetivamente, reflexão acerca de seus sentidos e decorrências, com as políticas públicas operacionalizando leis e programas sem que se reflita sobre a real aplicabilidade de algumas propostas no contexto a que se referem. A diferença se faz, dessa maneira, muitas vezes celebrada, mas torna-se móvel de discriminações e conflitos devido a seus usos ideológicos, dificultando relações entre grupos, em parte devido a abordagens superficiais.

A ausência de conceitos precisos sobre os termos igualdade e diferença promoveu, historicamente, a ideia errônea de que a igualdade se manifesta como proporcionalidade, semelhança, havendo, decorrente de tal percepção, a “domesticação” nos terrenos cognitivo e ontológico (cf. VALLESPÍN apud MATE, 1995).

Reyes Mate (1995) analisou variações dos conceitos de igualdade, desigualdade, diferença e semelhança, explicitando a historicidade de tais constructos bem como sua inter-relação de acordo com o contexto sociocultural no

qual se elaboram e reelaboram. Afirma o autor que o movimento de adequação destes conceitos às demandas sociais e históricas decorre da necessidade do ser humano de criar significados para suas vivências pessoais e sociais, normatizando suas relações de acordo com a criação de “leis” baseadas em direitos também “socialmente regulamentados”.

Igualdade seria, segundo Mate, um conceito ainda sem respostas claras, tendo “insuspeitáveis implicações e complexidades que dificultam a sua definição dentro de um único prisma” (MATE, 1995). Fica explícito, dessa forma, que a igualdade é um conceito que pode ser pensado de diferentes maneiras, com sua definição estando, normalmente, vinculada aos conceitos de desigualdade, diferença e identidade.

O autor, buscando suporte teórico para defesa de suas ideias, cita Fernando Vallespín (apud MATE, 1995) que afirma que a igualdade é uma “encruzilhada de caminhos, com fortes conseqüências políticas e morais”, que tanto pode servir para emancipação quanto ser, meramente, um “canto de sereias”, com a universalidade desse conceito podendo se fazer particular e excludente, dependendo das concepções adotadas. Vallespín defende uma perspectiva – que é corroborada por este estudo – de que para que a igualdade seja universalizada deve-se, primeiramente, integrar-se às diferenças, num movimento de autoaceitação e de aceitação do Outro. E, nesse movimento de busca de respostas, Vallespín (apud MATE, 1995), argumenta que a igualdade tem um acento normativo que opera sob dois focos, sendo, então, um conceito regulador que serve tanto para contemplar a realidade sob a luz do ideal, denunciando o “desvio”, quanto para, em sentido contrário, expulsar da realidade o que não se submete a “pautas” supostamente racionais, universais, homogeneizadas.

Portanto, o autor busca colocar em evidência que as políticas têm servido como instrumentos de encobrimento do real, generalizando ou “maquiando” a realidade em favor da criação de leis que apontam para mudanças, mas que não têm, de forma efetiva, o poder de mudar o que se verifica cotidianamente, ou seja, ampla desigualdade pela não aceitação da diferença e da diversidade, com atributos sendo criados para que se mantenham ou fortaleçam relações de dominação e hierarquização no contexto social.

Muitas políticas têm contribuído, assim, para a manutenção das desigualdades, muitas vezes por meio da não discussão (silêncio) acerca das relações entre aqueles que se consideram como “desiguais” ou “diferentes”. Da discussão observada na literatura infanto-juvenil sobre tal temática depreende-se que a igualdade é um conceito que pode ser pensado de diferentes maneiras, com sua definição estando, normalmente, vinculada aos conceitos de desigualdade, diferença e identidade.

Na atualidade, marcadamente, percebe-se uma sensibilidade pela diferença que, por vezes, pode ser utilizada em proveito da desigualdade ou, de forma diversa, para uma realização coerente de inspiração igualitária, na qual para se honrar o direito à igualdade se tratam desigualmente os desiguais (cf. MATE, 1995).

No movimento de reflexão acerca da diversidade, verifica-se assim que as concepções de diferença socialmente veiculadas são abrangentes. O “diferente” pode tanto referir-se a aspectos físicos quanto estar relacionado a questões socioculturais, cognitivas, étnico-raciais, religiosas, etc. com as formas de “definição” da diferença norteando sua percepção e investigação, fato que dificulta restringir sua análise a determinados atributos e características.

Um aspecto importante a considerar é o debate acerca das relações entre particularidade e universalidade. O discurso filosófico muitas vezes tem sido utilizado de forma que a universalidade oprima as diferenças (cf. MATE, 1995, p. 25). Nessa perspectiva, as políticas de integração das diferenças representam risco por saber-se da dificuldade em promover-se uma real “Inclusão”.

Por outro lado, nos discursos legais e estatais observa-se, muitas vezes, um abismo entre o real e o proclamado, com o discurso de lei defendendo as diferenças e a diversidade como bandeira da democracia, mas se observando que preconceitos, estereótipos e estigmas se constroem, em grande parte das vezes, na invisibilidade, pela perpetuação propiciada pelo silêncio, pelo não questionamento do que está posto, de forma latente ou aberta.

O ideal da razão normativa se afirma, nessa linha de pensamento, pela pretensão de transcender as perspectivas particulares de compreender e avaliar os contextos morais em toda a riqueza de sua particularidade, numa dinâmica de homogeneização ou de expulsão do Outro. Portanto, a reflexão acerca das

representações das diferenças se faz necessária, pois historicamente a igualdade formal é decretada na esfera pública sem encontrar correspondente na esfera privada (cf. MATE, 1995, p. 30).

Então, para se promover mudanças seria importante haver esforços no sentido de se valorizar e negociar as diferenças na esfera pública, conectando-se a autonomia individual com a autonomia pública, donde se procederia a “dissolução” democrática deliberativa dos conflitos mediante a institucionalização de discursos práticos de justificação (cf. MATE, 1995).

Todavia, verifica-se que tal discussão não tem se efetivado, pois por meio da pseudo neutralidade dos poderes públicos, que se apóiam no princípio de não discriminação e imparcialidade mesmo ante a pluralidade de interesses dos cidadãos, se confirma o poder regulador e normativo do princípio de igualdade, com criação e manutenção de significados de acordo com os interesses em voga. Comumente, os governantes estão mais preocupados em estabelecer princípios reguladores dos processos de elaboração das decisões públicas, integrando a eles a pluralidade dos grupos sociais, definindo quais os significados sociais “comuns” que eles emanam e quais suas decorrências na percepção de si mesmo e do Outro.

Desconsidera-se, desta maneira, a vida em comunidade, dinamizada nas inter-relações entre pares e guiada por deveres e obrigações que servem de limite quando se organiza planos de vida, impedindo-se a superação das decisões individuais (e individualistas) que ignoram a integração, a mutualidade e a solidariedade necessárias ao convívio em grupo.

Os significados compartilhados seriam, nesse prisma, fatores dificultadores do real entendimento da dimensão de determinados conceitos, pois frente às reivindicações por respeito às especificidades e particularidades, o ideal da razão normativa, com sua pretensão de transcender as perspectivas individuais, tem promovido discriminações e mantido relações de dominação pela sua incapacidade de compreender os “contextos morais em toda a riqueza de sua particularidade” (cf. MATE, 1995).

Assim, no âmbito público se utiliza o princípio universalizador como diretriz de ação, observando-se que na esfera privada tal princípio não tem efetividade, o que

oportuniza a criação de diferentes representações acerca das diferenças e sua correlação com as desigualdades.

A partir dessas formas de representações do que se considera “diferente”, são criadas e/ou reafirmadas políticas de cunho paternalista que ao invés de discutir temáticas em profundidade propõem soluções simplistas em relação aos problemas enfrentados, exercitando-se uma igualdade formal que desconsidera a diversidade.

Young (2006), estudando o fenômeno da opressão, afirma que grupos inteiros têm sido excluídos dos benefícios da organização social ao se diferenciar aqueles que pertencem plenamente a uma sociedade e quem, sendo diferente, não tem laços de pertença estabelecidos com o grupo do qual faz parte, vivendo com seus membros numa situação de dependência das burocracias do chamado “Estado Benfeitor”. Defende ainda a autora que para superação de tal situação, deve haver uma luta pelo reconhecimento das diferenças, valorizando-se e negociando-se as diferenças publicamente, sem que haja necessidade de autoconformação de identidades, nem de ajustes que “camuflem” ou “fragmentem” identidades.

Mas, num mundo tendencialmente alheio à diversidade, continuam em aberto as discussões sobre a distinção entre identidade e diferença, com os significados sendo compartilhados sem maiores indagações sobre suas decorrências, no qual as pretensões de universalidade e imparcialidade se fazem ilusórias e opressivas.

Observa-se, portanto, que as políticas afetam o processo de transformação das circunstâncias sociais tanto em nível local quanto global. Assim, o indivíduo deve conformar, alterar ou sustentar sua identidade em um contexto de crescente interdependência global, mas de implicações locais (cf. YOUNG, 2006).

A luta pelo reconhecimento das diferenças tem, em seus percalços e diferentes perspectivas de abordagem, promovido dubiedade de sentidos, acarretando complicações quanto à função de reivindicar uma igual dignidade dentro da conformidade da autoidentidade dos grupos que sofrem exclusão, pois o debate acerca das “diferenças” se faz de maneira restrita, integrando somente aqueles diretamente envolvidos nos processos de estigmatização ou conflito, ou seja, aqueles que sofrem preconceitos e discriminação, sem se considerar que discussões centralizadas num único grupo marginalizado também tiram o foco da

discussão maior que deve ser sobre a diversidade como fator constituinte e fundante da humanidade.

A diversidade é, assim, desconsiderada para dar lugar à discriminação levada a termo pela não discussão de preconceitos, estereótipos e estigmas, perpetuados pelo silenciamento daqueles cuja voz não é ouvida por não serem considerados dignos de serem ouvidos.

2.1 IGUALDADE, DIVERSIDADE E AS “CILADAS DA DIFERENÇA”

A diversidade é um conceito amplamente discutido na modernidade, mas cujo significado ganha diferentes conotações de acordo com os sentidos que se quer atribuir a ele, ou seja, é um conceito que muda seu teor a partir do contexto e dos interesses em voga. Na sua própria definição, a diversidade tem, assim, se colocado como um conceito que procura ressaltar a diferença, problematizando as questões acerca do que situa como “dessemelhanças”.

E, numa sociedade onde se faz corriqueiro adotar ações de classificação, rotulação, estereotipia, estigmatização, onde historicamente adotam-se “**tipos ideais**” de ser humano como parâmetros físicos, psicológicos e atitudinais a serem seguidos e exercitados para evitar-se a exclusão, o reconhecimento da diversidade se configura como um problema, pois se refere à necessidade de se exercitar alteridade (capacidade de colocar-se no lugar do Outro e compreender que existem representações criadas e significadas socialmente que promovem o repúdio e/ou fortalecimento de identidades) e acolher e trabalhar as diferenças.

De acordo com Pierucci (1999), a partir da metade dos anos 70, devido à nova atmosfera cultural e ideológica que se descortinava, se generalizou em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que os seres humanos são diferentes, com o direito à diferença sendo entendido como sendo pessoal e coletivo.

Afirma o autor, entretanto, que a diferença não pode ser discutida no abstrato, mas sim ser analisada em contexto específico e dentro de um projeto político definido para que se percebam suas nuances, seu conteúdo manifesto e latente. Nessa perspectiva, Pierucci (1999) defende que os preconceitos são inculcados e socialmente significados, ganhando força de acordo com o direcionamento político

adotado, havendo, na atualidade, uma “obsessão” em afirmar e sublinhar as diferenças entre grupos sem que haja defesa de uma igualdade real subsidiando tal ação, o que denota a construção de “abismos” entre “categorias de excluídos”, com a focalização na diferença servindo como justificativa das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

O autor cita a frase de Hannah Arendt sobre a “abstrata nudez do homem universal” como ilustrativo entre o proclamado e o real, situando os direitos humanos como “abstrações”, com as “ciladas da igualdade” estando, de acordo com suas percepções, atreladas ao “universalismo igualitário [...] onde o homem surge historicamente despojado do valor de suas diferenças culturais” (cf. PIERUCCI, 1999, p. 20), o que gera a desvalorização das diferenças e a abolição das particularidades culturais.

Dessa forma, os direitos humanos seriam pura “ficção metafísica”, sendo “teóricos, abstratos, indiferentes a toda consideração de ordem prática e a todo conteúdo histórico único” (PIERUCCI, 1999, p. 23). Portanto, a “ficção especulativa dos direitos do homem [...] ignora em sua simplicidade fácil a complexidade do ser humano e dos mecanismos da vida social” (PIERUCCI, 1999, p. 23), sendo, em essência, uma

> [...] concepção simplificadora e redutora da natureza humana, da vida social e da ordem política, tal como encontrada na doutrina dos Droits de L’Homme e nas novas constituições políticas modernas, o que descompromete o homem em relação à sua comunidade de origem, à qual deve sua diferença histórica, arranca-lhe as raízes, das quais depende sua vida pessoal, que é pessoal e civil. (PIERUCCI, 1999, p. 23)

Para Pierucci os direitos humanos têm, então, desconsiderado a complexidade humana e os intricados mecanismos da vida social, retirando dos indivíduos seus sentimentos mais elementares de compaixão, seus laços identitários, suas raízes comunitárias. Nessa linha de raciocínio, a Assembléia, por exemplo, teria um poder destruidor, com a luta pela diferença incluindo, contraditoriamente, muitas afirmações racistas, sexistas e moralistas, numa visão ideologicamente deturpada da diferença e diversidade.

O preconceito, entendido como recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o Outro, o diferente, o não semelhante, seria móvel de conflitos, com a causa da diferença sendo adotada, na pós-modernidade, como “algo inovador, progressista, emancipatório, humanitário” e politicamente correto, num movimento de acobertamento das desigualdades de fato (cf. PIERUCCI, 1999, p. 25).

Historicamente se observa um movimento de oscilação no debate acerca da diferença e da diversidade, movimento que vai da afirmação à negação, da celebração a repulsa, dependendo do contexto histórico e da significação socialmente atribuída a tais conceitos. Todavia, num movimento de rechaço ou exaltação do diferente, percebe-se que a rejeição da diferença vem depois da sua afirmação enfática, sendo a diferença percebida como fato concreto (focalizada, sublinhada, fixada, absolutizada, naturalizada, biologizada), para depois ser transformada numa posição ideologicamente construída e significada, excludente e destrutiva, na qual se seleciona o que se quer como alvo para práticas de violência no mínimo verbais (cf. PIERUCCI, 1999, p. 27).

Percebe-se, dessa forma, que no discurso se exacerba a diferença, radicalizando ao situá-la no ato mesmo de enraizá-la no dado biológico ou no dado cultural dito como irredutível, a exemplo do racismo. Assim, se promove o que Pierucci denomina de racialização dos imaginários sociais. O autor afirma que há, na pós-modernidade, a legitimação das diferenças tão somente para alargamento das distâncias entre os indivíduos, com “o apego às singularidades culturais, a apologia da irredutibilidade das particularidades e especificidades culturais, sociais e contextuais” (PIERUCCI, 1999, p. 29), fortalecendo o discurso revolucionário da igualdade no qual, contrariamente ao que se apregoa, se acentuam as desigualdades.

Na perspectiva do autor, politicamente se observa uma inconsistência prática e teórica que permeia os imaginários sociais, criando-se representações acerca da diferença que acarretam a manutenção e o fortalecimento de processos de estigmatização de indivíduos e grupos, fato que gera conflitos e necessidade de reajustes nas leis e normas sem que se observem mudanças qualitativas na realidade cotidiana.

Esse movimento de ajustes e reajustes de percepções e representações acerca da diferença e da diversidade tem promovido, na atualidade, o deslocamento dos fundamentos da diferença, de naturais a biológicos, para os culturais, fato já sublinhado. Nesse processo de transição, se verifica que o movimento de militância negro, feminista e de outros grupos segregados tem contribuído para aprofundar o debate sobre a diferença ao mesmo tempo em que, diversas vezes, tem servido aos interesses ideológicos dos governantes que se apropriam de determinados conceitos e os distorcem em favor próprio.

Portanto, percebe-se que igualdade e diferença são conceitos inter-relacionados, interdependentes, mas cuja ideia é de difícil tradução no dia-a-dia, com qualquer deslize podendo, fatalmente, promover sua completa desfiguração (cf. PIERUCCI, 1999, p. 37).

Nesse prisma, explicita-se que o uso dos termos igualdade, diferença, desigualdade e diversidade tem amplas implicações políticas, o que demanda necessidade de contextualização histórica para que se ajuíze, na atualidade, que sentido tais termos devem ter, quais seriam suas imbricações, seus anseios, suas implicações e se indague, concomitantemente, se esses conceitos servem aos interesses da população em geral ou se auxiliam na manutenção de relações de dominação, promovendo discriminações.

O que se deve ter clareza é que igualdade e diferença não são termos opostos. Todavia, Pierucci argumenta que a

> [...] focalização da diferença acaba roubando perigosamente a cena da igualdade, posta sempre já como antítese daquela no senso comum conservador, reativado nos tempos que correm por toda sorte de interpelações auto-referenciais e social-darwinistas presentes nos discursos recentes das direitas identitárias. A defesa da diferença, assim, não importa se hoje é feita à esquerda e de olhos fitos na igualdade ainda a ser conquistada, ou bem acarreta em sua divulgação e sua prática a fixação em certas diferenças grupais, em certas identidades coletivas de origem (raciais, étnicas, sexuais, estamentais, regionais, culturais, nacionais), ou então, para não se embaralhar e aprisionar nestes laços distintivos (irredutíveis?), não tem outra saída senão deixar-se levar pela necessidade lógica da postulação de partida e avançar sempre mais no reconhecimento de um número cada vez maior de diferenças dentro das diferenças (PIERUCCI, 1999, p. 47-48).

Nesse enfoque a diferença binária – homem e mulher, brancos e não-brancos, criança e adulto, normais e anormais, daria lugar à diferença múltipla. Retomar-se-ia assim a ideologia moderna do universalismo igualitarista, com as proposições múltiplas podendo ser tão excludentes quanto as binárias, com o jogo de palavras e sentidos podendo ser “ciladas das diferenças” em prol da manutenção das desigualdades.

Tanto no campo acadêmico quanto no campo da política, pela manutenção das relações de dominação e desigualdade, evidencia-se a impossibilidade de se elaborar uma racionalização capaz de atender todas as sutilezas de uso de tais termos, com o risco de más interpretações e de mal-entendidos permanecendo e oportunizando torções e distorções de argumentos, o que tem dificultado o debate e a efetivação de mudanças decorrentes deles.

Pierucci (1999) afirma então ser fundamental a defesa da diferença, todavia sem que se abra mão da **igualdade**. Desse modo, há que se trabalhar com o conceito de igualdade, ressignificando-o. Ou seja, não se repudiar a igualdade como utopia, mas defender o direito à diferença ao se promover o entendimento de que a verdadeira igualdade repousa nas diferenças, defendendo a ideia de que diferença não significa hierarquização, explicitando que a diversidade é conceito significado socialmente, tendo seu sentido atribuído e sustentado nas relações entre os indivíduos.

Nessa linha de raciocínio deve-se desimplicar a diferença da hierarquia a que se submete devido à criação de imaginários sociais sustentados de forma ideológica. Entretanto, Pierucci ressalta a complexidade desta ação, pois “defender as diferenças sob bases igualitárias é tarefa dificílima em termos práticos, ainda que menos difícil em termos teóricos” (PIERUCCI, 1999, p. 33).

Portanto, não basta afirmar “Somos diferentes, mas perante a lei somos iguais”. Há que se lutar pelo reconhecimento da diferença entendendo que as desigualdades são promovidas pela hierarquização de atributos socialmente significados, com a criação de sentidos sendo definidora das ações e percepções da coletividade, com risco de se promover a estigmatização se houver focalização em determinados atributos, discriminando-se aqueles que não se enquadram nos

moldes estabelecidos, com as diferenças se configurando como “desvios” de acordo com os padrões socialmente estabelecidos.

Esta pesquisa sobre a diversidade na literatura infanto-juvenil toma essas premissas sobre a busca de igualdade assentada na diferença como critério de análise dos discursos das obras literárias em estudo e das políticas públicas de distribuição de livros. Defende o posicionamento de que o silenciamento promovido pela quase ausência de discussões acadêmicas acerca da diversidade e sobre sua negação – e consequente geração de atos de discriminação assentados em preconceitos – tem promovido processos de estigmatização de indivíduos e grupos sociais.

2.2 INTERACIONISMO SIMBÓLICO, ESTIGMATIZAÇÃO E ALTERIDADE

Um dos campos em que esta pesquisa se fundamenta é o interacionismo simbólico, que se configura como área de estudo que analisa a forma como a realidade é constituída socialmente, averiguando como essa realidade é interiorizada pelos indivíduos, como resulta em conhecimento, podendo se constituir como ação discriminatória de acordo com conceitos e normas adotados. Nesta perspectiva, analisa-se de forma criteriosa a importância atribuída ao mundo simbólico na constituição da identidade.

O processo de atribuição de significados se colocaria, neste prisma de estudo, como ação que teria origem no processo social, precedendo a consciência, defendendo-se igualmente a ideia de que o significado completa sua generalização quando se converte em disponível adquirido pelo indivíduo, ou seja, se torna experiência individual (cf. BREGUNCI, 1990). Portanto, a base da Psicologia Social de Mead, autor referência no tocante à temática do interacionismo simbólico, diz respeito ao mecanismo psíquico da apropriação da atitude do Outro, atento a como o processo social da significação engendra novos objetos sociais.

De acordo com a tese defendida por Mead, a atitude do Outro estabeleceria “parâmetros” para direcionar ações, estabelecendo critérios de valoração e ajuizamento que norteariam o modo de cada um se comportar no contexto social, dentro de seus grupos de pertença. As relações entre pares seriam, nesse prisma,

norteadas por critérios construídos e significados socialmente, com a negação da diferença e da diversidade gerando conflitos que desgastam relacionamentos e promovem a estigmatização e o consequente fortalecimento de atitudes discriminatórias baseadas em preconceitos.

Afirma o autor que por meio da atuação social o indivíduo desenvolveria uma linguagem comum, uma compreensão comum das coisas e experiências também comuns. Haveria, nesse enfoque de análise, o realce do papel dos “outros significantes” (tipos ideais?) e da estrutura social na construção de uma identidade coerente e plausível na qual é inegável uma relação dialética entre o indivíduo e seu mundo.

A revelação das mediações existentes entre os universos macroscópicos de significação, objetivados socialmente, e os modos pelos quais esses universos são subjetivamente reais para os indivíduos, ou seja, como se manifestam em suas consciências, seria fator incitador ou não de atitudes de preconceito ou estigmatização (cf. BREGUNCI, 1990).

A adoção de papéis seria, nessa linha de raciocínio, uma resposta das pessoas às expectativas sociais, com o conceito de papel podendo ser definido como representações institucionais e mediações de conjuntos de conhecimentos institucionalmente objetivados (cf. BREGUNCI, 1990).

Em concordância com as ideias defendidas por Mead, Goffman, em sua interpretação interacionista, destaca

> [...] a força das situações sociais na origem e na manutenção de desempenhos e considera o self no seu aspecto de sujeito ativo – o indivíduo vê o seu próprio comportamento, mas também o dirige e guia, modelando as imagens de si que são acessíveis aos outros (BREGUNCI, 1990, p. 56)

Assim, para Goffman as inferências e projeções têm grande força moral, constituindo a base da atividade de representação e da dimensão dramática das máscaras institucionais. Portanto, a realização dramática consistiria, para o autor, na demonstração do significado das atividades de um indivíduo para os outros.

Corroborando tal fato e entrelaçando pressupostos, Mead afirma que o indivíduo precisa introjetar o Outro, o social, para desenvolver o self. Para esse autor, o Self comporta duas instâncias, o “Eu” como sendo parte comportamental do

self que consiste na reação do organismo às atitudes dos outros e o “mim” se definindo como uma série de atitudes organizadas dos outros que cada pessoa adota como self que tem consciência (cf. BREGUNCI, 1990). Uma pessoa dotada de self seria, segundo ele, reflexiva e crítica e poderia envolver-se em interações que resultam em escolhas que divergem das definidas por seu grupo, sendo, nesse sentido, capazes de promover transformações sociais. A relação entre identidade social virtual e identidade social real proposta por Goffman (1988) ancora-se nessa perspectiva, com o estabelecimento de pautas sociais de conduta se relacionando com esse processo que é, a um tempo, social e individual. A discrepância entre a identidade virtual e a identidade social do indivíduo, reforçada ou rechaçada socialmente, levaria então os “normais” a adotarem representações da diferença e, a partir das representações, a estabelecerem maneiras de agir de acordo com o que se convenciona socialmente.

Ao usar o termo identidade pessoal, Goffman pretendia referir-se às ideias por ele defendidas que dizem respeito às marcas positivas ou apoio de identidade e a combinação única de itens da história de vida que são incorporados pelo indivíduo com auxílio desses apoios para formação e fortalecimento de sua identidade. Nesse prisma de análise, o autor procurou explicitar que a identidade pessoal está relacionada com a pressuposição de que o indivíduo pode ser diferençado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, pode entrelaçar experiências para criação de uma história contínua e única de fatos sociais que se tornam, então, o “molde” ao qual se agregam os fatos biográficos (cf. GOFFMAN, 1988).

Afirma Goffman que a unicidade da linha da vida, estabelecida e normatizada socialmente, não está em concordância com a multiplicidade de “eus” que se descobrem no indivíduo ao encará-lo sob a perspectiva do papel social no qual, no caso da segregação entre papel e audiência estar bem manipulada, ele poderá sustentar com bastante facilidade egos bem diversos e, até certo ponto, pretender que não é mais algo que já foi (cf. GOFFMAN, 1988, p. 73).

Fica explícito então que as normas relativas à identidade social, que se referem aos tipos de repertórios de papéis ou perfis, os quais se considera que o indivíduo deva sustentar, influenciam de maneira marcante a formação da identidade

pessoal com aqueles que se desviam de modelos estabelecidos, ficando mais obrigados a dar informações sobre si do que outros tidos como “normais”.

Goffman defende a ideia de que os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem nele encontradas, com as pré-concepções transformando-se em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso (cf. GOFFMAN, 1988, p. 12).

Defende ainda o autor que tal situação tem como decorrência que as exigências apresentadas e o caráter imputado ao indivíduo podem ser encarados mais como uma caracterização “efetiva”, que se constituiria no que denominou de “identidade social virtual”. Já a categoria e os atributos que o indivíduo, na realidade, prova possuir, seriam o que definiu como “identidade social real” (cf. GOFFMAN, 1988, p. 12).

Dessa forma, o estigma constituiria uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real do indivíduo, com o termo estigma sendo usado por Goffman em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas ressaltando-se a linguagem nesse processo de depreciação do ser humano (cf. GOFFMAN, 1988, p. 13). Assim, segundo o autor, um estigma se coloca como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” que promove o descrédito de quem o detém (GOFFMAN, 1988, p. 13). Nessa linha de raciocínio, o estigma seria então definido como “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena”, com o autor afirmando que a sociedade estabelece “meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1988, p. 7 - 11).

De acordo com tais estudos sobre processos de estigmatização, há, socialmente, presença de pessoas consideradas estigmatizadas ou estigmatizáveis e, em contraponto, “aqueles que não se afastam negativamente das expectativas particulares”, indivíduos considerados como “normais” (GOFFMAN, 1988, p. 14). Explicita-se, nesse movimento de classificação e posterior categorização, o perigo que a diferença pode representar, racionalizando a animosidade baseada em outras diferenças como, por exemplo, a de classe social. Criam-se, dessa maneira, representações sobre a diferença sem que se reflita sobre seu significado social.

E, defendendo a ideia de que a qualidade das interações sociais interfere no movimento de percepção e representação do Outro, os pressupostos de Goffman se relacionam aos pressupostos defendidos pelo interacionismo simbólico, em particular as análises realizadas por Mead, autor que defende a ideia de que a identidade é construída, atribuída, sustentada e transformada no social, com criação de significados para que se estabeleçam “critérios” mais concordes e aceitos pela ordem social vigente do que é “aceitável e correto”.

No entendimento de Goffman, a sociedade atuaria então como instância formadora de conceitos, crenças, atitudes e valores, verificando-se que os membros de uma categoria social podem dar apoio a um padrão de julgamento sem que este padrão se aplique a eles diretamente (cf. GOFFMAN, 1988, p. 16). Tal fato demanda reflexão visto que atos de intolerância ocorrem pela não aceitação do Outro devido a distorções de percepção ou representação negativa de um grupo ou indivíduo.

Goffman defende, igualmente, que no movimento de intercâmbio social as discrepâncias entre identidade virtual e identidade social teriam decorrências diretas na vida social de quem sofre a estigmatização, com o indivíduo estigmatizável sendo considerado como pessoa desacreditada, frente a um mundo não receptivo (cf. GOFFMAN, 1988, p. 28). E a não aceitação da diferença, no contexto de grupos sociais específicos, decorre em conflitos diretos e velados, gerando-se a intolerância, a não discussão do preconceito e o silenciamento das perspectivas dos grupos marginalizados, visto que aos grupos dominantes cabe a tarefa de ditar aquilo que é correto ou incorreto na dimensão das relações sociais.

Percebe-se assim que a manipulação do estigma apresenta sérias decorrências para quem o possui, tanto no seu aspecto psíquico, no processo de autopercepção e de percepção do Outro, quanto no aspecto social, com o isolamento, a exclusão e o preconceito se fazendo fenômenos comuns ao cotidiano dos grupos que ainda não aprenderam a entender e aceitar a diferença e a diversidade. As identidades social e pessoal são parte, antes de mais nada, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão. Desse modo, o conceito de identidade social permite considerar a estigmatização, com a definição da identidade pessoal propiciando a análise do papel de controle de informação na manipulação do estigma (cf. GOFFMAN, 1988,

p. 116 -117).

Nessa linha de raciocínio, explicita-se que o processo de estigmatização é um movimento de negação da diferença, de não aceitação da diversidade, com a manipulação do estigma tendo o objetivo de formar alianças sociais para encobrimento e desconsideração do “diferente”.

As manipulações de estigma ocorrem devido às expectativas socialmente construídas, com o indivíduo “moldando-se” às representações que se tem acerca do que é mais favorável socialmente, com a “normatização” dos sujeitos acontecendo em prol da redução das tensões sociais.

Em contraponto aos processos de estigmatização verificados e significados socialmente, por meio das interações simbólicas e reais, a noção de alteridade se coloca como possibilidade de se repensar conceitos, com a alteridade dizendo respeito à capacidade de se colocar no lugar do Outro na relação interpessoal, ação que pode promover consideração, valorização, identificação e diálogo entre pares.

Dessa forma, a prática da alteridade se conectaria aos relacionamentos entre indivíduos e entre grupos, num movimento de complementaridade e interdependência que demanda, necessariamente, o respeito à diversidade e à diferença. O indivíduo capaz de exercitar alteridade tornar-se-ia mais consciente do Outro, vivenciando cidadania ao entender que há direitos iguais para todos, mesmo que cada um tenha características próprias que lhe dão identidade. Todavia, há que se ressaltar que o conceito de alteridade não se vincula, tão somente, ao exercício da tolerância, mas deve, de forma paralela, propiciar a compreensão de que identidades são rechaçadas ou fortalecidas a partir das representações sociais criadas e significadas no âmbito da sociedade, premissa defendida por Goffman. Tal idéia se complementa com o conceito do “Outro significante” proposto por Mead, que afirma o papel do “Outro” como referência para criação de critérios e parâmetros de conduta, servindo como modelo de ação. Nessa dissertação, portanto, o uso do conceito de alteridade é estrito na perspectiva do interacionismo simbólico.

Zanella (2005) defende a ideia de que o conceito de alteridade vem sendo discutido há muito tempo, em diferentes espaços, sendo que a psicologia esteve ausente do debate até a emergência da abordagem das representações sociais ser inaugurada por Moscovici. Todavia, ressalta a autora que tal temática sempre esteve

presente nas reflexões da antropologia, pois para essa ciência a alteridade se constitui em desafio a ser explicado. Tal interesse decorre do reconhecimento de que a alteridade tem prestado relevantes contribuições à medida que suas investigações tratam de mostrar o Outro como diferença, desvendando suas características e especificidades (cf. ZANELLA, 2005).

E, de acordo com Zanella, as leituras psicológicas de tal temática têm, comumente, recaído numa perspectiva que encerra a diferença em si mesma, destacando-se a alteridade como produto de duplo processo – de construção e de exclusão social – cuja unicidade é mantida por meio de um sistema de representações (cf. JODELET, 1998 apud ZANELLA, 2005). Defende ainda a autora que a análise da alteridade deve compreender tanto os níveis interpessoais quanto os intergrupais e intrapsicológicos, com a diferenciação da identidade e a subjetivação do Outro sendo processos que com auxílio de signos caracterizam a interação humana. Os signos são produzidos socialmente e se colocam como porta-vozes da história social humana dos sujeitos que os utilizam.

Este estudo adota o pressuposto de que a literatura infanto-juvenil, como veiculadora de mensagens, ao criar personagens e dotá-los de características que podem, ou não, contemplar os conceitos de diversidade, atua ou no fortalecimento ou na negação de relações de alteridade. Igualmente, tem-se a percepção de que a leitura é prática social que demanda a interação entre autor e leitor, num processo de criação de significados que depende das formas de interpretação atribuídas pelo leitor à palavra escrita e à ilustração. Vale ressaltar que a linguagem, nesse enfoque, atua como acessório de manifestação da consciência, com a consciência sendo definida por Mead como projeção do que conhecemos de nós mesmos, pela consciência que temos de nós (BREGUNCI, 1990).

A presente análise buscou discutir sobre a diversidade, objetivando aprofundar o debate acerca dos processos de estigmatização que são levados a termo contra grupos que têm seu direito de representação negado. O objeto livro foi definido, nessa perspectiva de estudo, como “informante” ou como “construtor” de mentalidades, sendo um bem cultural que forma e informa, podendo veicular textos e/ou imagens estereotipadas que podem atuar para manutenção das relações de dominação social.

2.3 IGUALDADE, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A partir da perspectiva sobre igualdade e diversidade adotadas no estudo, insere-se a discussão sobre o conceito de “inclusão” e o denominado “movimento inclusivo” de pessoas com deficiência. A opção nessa parte foi adotar a análise sobre inclusão a partir dos estudos sobre literatura infanto-juvenil e deficiência de Amaral (1992) e Noronha (2006) em função de: a) considerar satisfatória a abordagem das autoras; b) manter o diálogo dessa pesquisa com tais estudos; c) demarcar a análise da inclusão numa pesquisa que busca inserir-se num campo de estudos em formação que se propõe à análise crítica da diversidade na literatura infanto-juvenil.

Nessa direção entende-se que o ato de “incluir” demandaria respeito à diversidade e luta pela igualdade de fato. Nessa perspectiva:

> Pensando na literatura como fonte de conhecimento, e no livro como interface entre o leitor e as idéias ali contidas, a literatura infanto-juvenil pode ser um canal de formação e informação das crianças e jovens, entretanto, se essas histórias representarem a deficiência com elementos explícitos e implícitos geradoras, propiciadoras e solidificadoras de estereótipos e preconceito com relação à deficiência, não estarão condizentes com o momento em que se vislumbra a inclusão escolar e social da pessoa com deficiência (NORONHA, 2006, p. 15).

Acredita-se, neste estudo, que para a real integração da pessoa com deficiência há que se repensar o espaço da escola, com o diferente devendo ter um convívio precoce com seus pares para que a diferença não seja motivo de estranhamento, mas tenha oportunidade de ser aceita e desmistificada. Nesse sentido, propõe-se uma indagação, em se tratando de um estudo sobre literatura infanto-juvenil e suas formas de difusão de mensagens, posturas e valores, uma releitura da obra *Hamlet* (1600-1601) de William Shakespeare, poeta inglês considerado por muitos o maior dramaturgo da literatura universal, sobre qual é o caminho a seguir, ou seja, **“Incluir ou excluir: eis a (intrincada) questão”.** Todavia, ressalta-se que além da possibilidade de excluir ou incluir há que se considerar outras variáveis que permitam promover a compreensão de que neste

movimento de promoção da exclusão e/ou da inclusão há resistências e avanços, sucessos e retrocessos, de acordo com as premissas e conceitos adotados e (re) significados.

Os escritos de Shakespeare suscitaram questionamentos de ordem filosófica, permitindo aos indivíduos que realizaram uma leitura crítica de suas obras a reflexão sobre sua realidade ao vivenciarem histórias de amor, dramas, aventuras e comédias (possibilidade também pertinente ao gênero literatura infanto-juvenil, cabe ressaltar). E a tão célebre questão **"Ser ou não ser"** que ainda hoje não tem resposta satisfatória devido à incessante busca do ser humano de conhecer a si mesmo, apesar das constantes metamorfoses que os indivíduos sofrem no decorrer da vida – reinventando saberes e práticas ao atribuir-lhes significação – não perde sua atualidade e relevância, pois a (re)construção da identidade faz parte do processo de humanização permanente ao qual os seres se submetem para construírem laços entre pares e fortalecerem um sentimento de pertença ao grupo no qual se inserem, criando e recriando seus modos de ser e pensar.

Nesse enfoque, entendendo-se que é socialmente que se mantém ou se transformam identidades, constata-se que as culturas, políticas e práticas são processos que dão forma e conteúdo aos modos de viver. E, enquanto ação de divulgação de mensagens, a leitura das obras literárias se coloca como uma maneira de atualizar questões, modernizar concepções, sendo uma possibilidade amplamente explorada e que, na pós-modernidade, tem sido utilizada mais para encobrir do que para desvelar.

A literatura, incluindo-se nesta categoria mais ampla o gênero literatura infanto-juvenil, tem, assim, servido para criar e/ou recriar significados que reforçam paradigmas, formam opiniões, sedimentam conceitos, oferecendo modelos de conduta e promovendo ações concordes com determinadas ideologias que atendem a interesses específicos, marcadamente os mercadológicos ou, contrariamente, contribuindo para promover rupturas, contestação, instigando discussões, de acordo com as formas de abordagem e do enfoque de leitura adotados. As releituras são produto também das múltiplas vivências a que os seres humanos são expostos na sua luta pela sobrevivência diária, em espaços moldados pela ação conjunta de indivíduos que buscam suprir suas necessidades, com os autores expressando um

pouco da sua visão de mundo e de suas vivências cotidianas nas obras que compartilham com os leitores, pois como referiu Amaral em sua tese de doutoramento – a obra espelha o mundo pelo olhar do artista (cf. AMARAL, 1992).

Retomando a questão suscitada por Shakespeare e refletindo sobre possíveis releituras da sua obra no século XXI, num processo de reflexão de ordem moral e ética, indaga-se sobre a dialética do Ser e Ter e sobre o constante movimento de Incluir e Excluir, questões intimamente entrelaçadas e cujas decorrências na vida do ser humano se fazem sentir no estranhamento causado pela diferença e no abismo entre classes sociais, havendo, marcadamente, idealizações de como deveríamos ser e sobre aquilo que seria considerado “normal”, com avanços e retrocessos se fazendo comuns no movimento de luta pelo reconhecimento e acolhimento do que se considera “diferente”.

A arte pode ser tanto espaço de resistência quanto elemento de reforço de conceitos e atitudes difundidos, sendo, inegavelmente, importante porta-voz da cultura, área perpassada pela Religião, Política, Filosofia, Direito, Ciência (cf. AMARAL, 1992). Portanto, a reflexão sobre a literatura em geral e a literatura infanto-juvenil como gênero voltado à infância e adolescência, como formas continuadoras de representações e transmissoras de imagens que podem manter uma essência comum ou, contrariamente, respeitar a diversidade de vozes em seu bojo, se faz pertinente quando se deseja discutir Inclusão.

A significação e ressignificação histórica de termos têm conduzido à construção de discursos que influenciam, direta ou indiretamente, as dimensões das culturas, das políticas e das práticas, com tais dimensões e as concepções advindas de seus paradigmas orientadores influindo de forma decisiva na maneira do ser humano perceber a si mesmo e ao Outro. Tal movimento tende a definir as formas de organização do espaço em âmbito micro e macrossocial, com decorrências diretas nas esferas social, política, econômica e cultural (cf. PIERUCCI, 1999).

E, nesse movimento de transformação ou reprodução de concepções e ideologias, percebe-se que a sociedade, por meio do reforçamento de práticas e posturas, que é próprio do âmbito social, tem papel relevante na criação de “padrões” de normalidade e de comportamento, estabelecendo “modelos” de vida que fazem com que os indivíduos que não se adaptam ou estejam em desacordo

com os “padrões” adotados acabem sendo rotulados, estigmatizados, estereotipados e, consequentemente, excluídos.

Nesse complexo contexto, termos como igualdade, diferença e diversidade têm sido, na época atual, ressignificados. A diferença e a diversidade têm sofrido reveses na suas formas de conceituação e entendimento para dar sentido à democracia (representativa e ilusória) e ao “movimento inclusivo” - apresentado pelos governantes como maneira de superarem-se injustiças e como maneira de aumentar a participação dos cidadãos na sociedade brasileira, reinventado-se o espaço educativo como forma de propiciar a convivência com a diferença desde idade precoce.

Talvez o movimento inclusivo esteja sendo “significado” dessa forma para tentar resgatar-se o prestígio da escola e o conceito de democracia veiculado socialmente, redimensionando-se o conceito de diversidade e diferença para que se evitem conflitos abertos e se superem barreiras atitudinais que têm empobrecido as relações entre pares, gerando um contexto de maior violência e intolerância (inclusive nas escolas).

Justifica-se, nessa perspectiva, a necessidade de que se reinvente o espaço educativo e se repensem caminhos para superação dos diversos mecanismos de exclusão que ainda hoje são utilizados para classificar os indivíduos em aptos e inaptos, em perfeitos e imperfeitos, em normais e anormais, com decorrências sociais sérias advindas desse processo de rotulação.

Para tanto, deve-se considerar, nesse movimento de repensar de práticas e posturas, que os indivíduos têm sofrido discriminação por adoção de diferentes critérios, não só por dificuldades cognitivas, mas por atributos de classe social, de idade, de cor-etnia, de gênero e de condições físicas e mentais.

Dessa forma, cumpre-se discutir e analisar qualitativamente as diversas significações e ressignificações desses termos ao longo da história, debatendo-se acerca de suas decorrências no contexto macrossocial, dando especial enfoque à escola, pois estudos apontam que a escola tem sido um dos espaços privilegiados para reforçamento de preconceitos e criação de estereótipos, de como deveríamos ou não ser, de acordo com o “habitus” adotado e muitas vezes inculcado, sem deixar de reconhecer-se o papel e importância de outros ambientes sociais neste

movimento de encobrimento, aceitação ou negação da diversidade (cf. BRITO, 2002).

Buscando mudar tal panorama, a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[4] – baseou-se no princípio do direito universal à educação para todos, incorporando em seu discurso a adoção das políticas inclusivas como forma de superar-se o caráter excludente da educação e, concomitantemente, explicitando a insatisfação com os rumos do ensino, com objetivo de defender a igualdade não só de lei, mas de fato (cf. MEC, 2007). Todavia, percebe-se que a redação da LDB, apesar dos avanços conquistados, como a inserção de um capítulo específico voltado à Educação Especial, não impulsionou mudanças qualitativas na escola brasileira nem promoveu uma mudança de paradigma em relação ao indivíduo deficiente, nem no tocante ao que é considerado como diferença/desvio ou a outros eixos de desigualdade.

Segundo Noronha (2006), a redação da LDB contribuiu para impulsionar os movimentos que acenam para a inclusão da pessoa com deficiência como ideal de cidadania, processo que vem se intensificando dentro e fora dos espaços escolares, com tal lei trazendo em bojo maior flexibilidade e abertura e algumas inovações. A redação de um capítulo exclusivo é conquista a ser assinalada, com a luta pelos direitos do deficiente não sendo pauta nova no campo político, todavia devendo ser reconhecido que o movimento inclusivo fomentou o debate acerca do contexto da deficiência em solo brasileiro.

O papel das informações nesse movimento de mudança de paradigma é fundamental, com o respeito pela deficiência ou por qualquer outra diferença perpassando pela construção de uma atitude de respeito que pode ou não ser difundida pelos produtos culturais.

Na percepção de Amaral:

> [...] as ações e comportamentos discriminatórios dirigidos à pessoa com deficiência acontecem nas relações interpessoais mediadas pelos estereótipos que, por sua vez, são frutos de preconceitos que, como o próprio nome diz, referem-se a conceito pré-existente, desvinculados de uma ação concreta. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se atentar para as informações que estão chegando às crianças nesse momento atual, ou seja,

[4] Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante denominada pela sigla LDB.

> de que maneira a deficiência está sendo representada ou apresentada (AMARAL apud NORONHA, 2006, p. 17).

Inscreve-se assim no corpo do indivíduo sua história, determina-se pelas suas características biológicas, sociais, psicológicas ou culturais sua trajetória de vida. Criam-se representações acerca da diferença que fragmentam identidades e promovem a estigmatização, num movimento de desconsideração da diversidade e de perpetuação da desigualdade e do preconceito (cf. AMARAL, 1992). Apesar dos avanços de lei, das discussões sobre direitos humanos, ainda cabe indagar: Incluir ou excluir, qual é o intento das políticas públicas ao incorporarem ao seu discurso o ideal da inclusão e não propiciarem aos educadores formação continuada; aos pais esclarecimentos; à comunidade participação em debates e aos excluídos a oportunidade de ter voz e representação? Ser ou ter, qual é o impacto do setor econômico nesse movimento que diz ser de mudança, mas que tem promovido, tão somente, reprodução de uma ordem social injusta?

Diferentemente do que se pensa, a Inclusão não diz respeito somente a crianças e jovens com deficiência, mas, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2007), se refere a educandos que durante o processo educacional apresentarem:

> [...] dificuldades de comunicação e sinalização diferenciados dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2007).

Portanto, no movimento inclusivo, devem ser contemplados não só os educandos com deficiência, mas também e necessariamente, aqueles com especificidades que demandem um atendimento mais individualizado e pontual, respeitando-se a pluralidade presente em sala de aula, abrangendo neste contexto aqueles com dificuldades econômicas e quem têm pouco (ou nenhum) investimento familiar.

Para tanto, há que se superar algumas ideias sobre a deficiência, não mais a entendendo como incapacidade e desvantagem, anormalidade ou perda, mas como especificidade a ser trabalhada. Noronha (2006), citando D’Antino, esclarece:

> Afinal somos, sem exceção, fruto de uma sociedade formada pela somatória de indivíduos com toda sorte de diferenças, mas paradoxalmente, cultuada pela suposta igualdade impositivamente (e idealmente) determinada como padrão estético, reduzindo assim, ainda mais o espaço de convivência social de pessoas que apresentam diferenças significativas (D'ANTINO, 2001, p. 51 apud NORONHA, 2006, p. 25).

Se a escola, ou outros ambientes educativos e/ou de relevância social (igrejas, clubes, empresas, etc.), buscarem a homogeneização, desconsiderando a diversidade, se exercitará tão somente a função de conservação social, de perpetuação das desigualdades sociais, de defesa de uma igualdade meramente formal – com a pauta pedagógica ou de conduta adotadas servindo como justificativas das desigualdades reais, num movimento de perpetuação de injustiças e de reforçamento de preconceitos.

Num movimento de reflexão sobre a escola, Bourdieu defendeu em suas obras que o surgimento da "escola de massa" acarretou a queda de nível de ensino e a homogeneização cultural, com tal situação fortalecendo os processos de "controle social". Assim, as necessidades culturais se configurariam como "produtos da educação", com a escola, por meio de sua atuação no espaço da sociedade, monopolizando os bens culturais, configurando-se como um dos signos institucionais da "salvação cultural", ao mesmo tempo em que, com suas práticas segregatórias, justificaria e perpetuaria desigualdades (cf. BOURDIEU apud NOGUEIRA & CATANI, 1998).

A definição e a valoração do que é tido como "diferente" passa por crivos sociais do que pode ser ou não aceito, com o estranhamento da diferença sendo razão para o seu encobrimento, com a estigmatização sofrida pelos indivíduos levando-os a tentarem criar atitudes de defesa. Verifica-se, assim, o encobrimento da sua identidade real, acobertamento de suas raízes, patologizando-se o que se considera como desvio, pois a condição da deficiência (e da diferença) ameaça, desorganiza, provoca uma hegemonia do emocional sobre o racional (cf. AMARAL, 1992).

Concorde com o estranhamento e o encobrimento das diferenças, historicamente observados, a literatura infanto-juvenil tem atuado nessa mesma direção, com as obras infantis tendo poucos personagens que valorizam a diferença

ou, quando há ocorrência de personagens tidos como “diferentes”, se promovendo “transformações” que permitem sua normatização ao padrão socialmente estabelecido ou encobrimento da sua situação, de acordo com o prisma adotado pelo autor.

A obra literária foi interpretada por Amaral (1992) como um espelho do mundo explicitado pelo olhar do artista, verificando-se, então, que a literatura busca recriar a realidade, mantendo relações de dominação e naturalizando desigualdades, se seu uso não for realizado de forma crítica. E sobre Inclusão a autora afirmou que tal processo se define como:

> [...] um grande problema a ser vivenciado ou superado, uma tarefa difícil de ser executada. É um desafio e devemos discutir a possibilidade desse desafio não ser um meio para seduzir (como, ao que tudo indica pretende os discursos oficiais) e sim uma disputa em forma de diálogo improvisado no qual os atores se alternem na composição de ações que obriguem a uma resposta da parte contrária, numa construção conjunta. Os atores somos todos nós, integrantes de uma rede de valores socialmente construídos, mas sempre imersos na teia do cotidiano, que pode ser aprisionante ou libertadora, dependendo de quão sujeitas a críticas estejam nossas ações e reações. Esta crítica é desafio fundamental. (AMARAL, 1992, p. 247 apud NORONHA, 2006, p. 35).

Amaral assim ressalta que a questão da diferença está intimamente ligada a preconceitos, estereótipos, estigmas, com o planejamento de uma sociedade que acolha a todos pressupondo a superação das representações sociais acerca da deficiência e da diferença que desde a antiguidade acompanham a humanidade.

Dessa maneira, a literatura, de forma ampla, e o gênero literatura infanto-juvenil, em específico, se configuram como instrumentos *ideológicos*, de difusão de conceitos e práticas, caso seu uso não esteja efetivado numa perspectiva crítica e filosófica. Passa-se agora para uma análise mais aprofundada sobre a literatura infanto-juvenil e sobre a pesquisa sobre o discurso da literatura infanto-juvenil brasileira e desigualdades de gênero, cor-etnia, idade e deficiência.

3 LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A função da literatura infanto-juvenil na atualidade é, segundo a indústria literária e os defensores de uma pedagogia do imaginário, bastante diversa da função que teve em passado não tão distante.

Contudo, os usos da literatura infanto-juvenil, historicamente, privilegiaram uma concepção mais utilitária do objeto livro, instruindo mais que divertindo as crianças e os jovens leitores, ação que ainda perdura apesar dos movimentos de implementação de políticas de fomento da leitura e novas perspectivas quanto à concepção de criança que orientam a escrita desse gênero. Nesse prisma, a principal motivação da leitura e da contação de histórias no passado foi difundir conhecimentos necessários a uma conduta tida como mais correta e necessária, com, via de regra, difusão concomitante de preconceitos e estereótipos.

Marisa Lajolo, analisando a trajetória do gênero literatura infanto-juvenil no Brasil, defende a ideia de que apesar de haver potencial educativo nas histórias, faz-se necessário (re)pensar a problemática do que “fazer ***com*** ou ***do*** texto literário”, superando-se o caráter eminentemente pedagógico no uso dos livros, principalmente nos espaços educativos, pois tal postura desconsidera a riqueza conceitual e força estética dessa forma de arte (cf. LAJOLO, 1994, grifos meus). A autora discute ainda a necessidade de criação de espaços para que se promovam discussões aprofundadas sobre a literatura infanto-juvenil, seu potencial dentro e fora dos ambientes com função educativa, para que os livros, pela quase inexistente discussão das suas possibilidades e limites no processo de formação da personalidade e identidade dos indivíduos, não percam sua real razão de ser, ou seja, deixem de contribuir para o questionamento, a contestação e a discussão sobre temas e problemas de interesse dos leitores.

Explicita-se, dessa maneira, que o ensino da literatura infanto-juvenil e a utilização dos livros têm estado muito atrelados a problemas de alfabetização e letramento, sendo meros instrumentos de enriquecimento curricular ao invés de obras de arte que favorecem a diversificação lúdica da prática, oferecendo oportunidades de debate sobre problemáticas do cotidiano da criança e do adolescente.

Como decorrência dessa postura, trabalha-se a riqueza do objeto livro somente nas suas possibilidades pedagógicas, promovendo-se o desencanto do leitor porquanto as diferentes abordagens possíveis da obra literária são desconsideradas, com o ensino da literatura infanto-juvenil tendo, eminentemente, sentido de obrigação e cobrança, de deveres e tarefas. Nesse sentido, a leitura acaba por se configurar como hábito imposto e não como prazer.

Ressalta-se, contudo, que são ricas as possibilidades da obra literária. A abordagem social, como ato agregador de pessoas e não só de saberes e práticas, pode vir a ser uma estratégia de exercício da alteridade. A abordagem histórica, que permite ao indivíduo viajar pelo tempo, conhecendo outros modos de ser e viver, possibilita conhecer e respeitar diferentes culturas. A abordagem psicológica, que representa a vivência do simbólico, oferece ao indivíduo a possibilidade de trabalhar conflitos, estabelecendo uma relação de interlocução entre autor e leitor, entre leitor e personagem, entre o lido e o vivido, entre o dito e o presumido. A abordagem estética, que busca educar o olhar e as emoções, com criação de critérios de valoração, comparação, classificação e fruição, promove a sensibilização. E, finalmente, a abordagem cultural, que conjuga todas as diferentes formas de trabalho com o objeto livro, propicia momentos de reflexão e questionamento dos conceitos e práticas veiculados pela obra literária, conceitos e práticas estes que são reflexos do que é socialmente vivenciado.

Autores contemporâneos, entre eles Lajolo e Zilberman (1994, 1998), defendem que tais abordagens podem e devem ser trabalhadas para exploração plena da obra literária, para conjugação do poder da palavra e da ilustração como formas de comunicação que difundem mensagens e ideias, explicitando diferentes formas de ser e viver.

Sabe-se, todavia, que tais abordagens têm ficado em segundo plano, sendo, muitas vezes, sumariamente desconsideradas, em prol do objetivo maior de formar o “hábito da leitura”, numa abordagem exclusivamente pedagógica do objeto livro.

Nessa discussão percebe-se a importância da ação docente no movimento de encantamento da criança em seu percurso de formação do gosto pela leitura, bem como a importância do objeto livro numa sociedade que a cada dia exige um processo de permanente autoformação, processo este que requer que os indivíduos

mantenham-se atualizados, elaborando e reelaborando saberes para obterem sucesso no mercado de trabalho.

A partir dessa análise, Lajolo afirma que “ou o livro dá um sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum, nem razão de ser” (LAJOLO, 1994, p. 14). Portanto, a autora defende a necessidade de se resgatar a importância do livro, acessível a poucos e, via de regra, a quem está em período de escolarização, e se rever as formas de interpretar tanto a palavra escrita quanto as imagens, indagando sobre a real função do texto e das ilustrações no contexto das obras literárias.

Correlato a tal raciocínio, defende Célia Maria Escanfella, em dissertação de mestrado (1999), e posteriormente em sua tese de doutoramento (2006), que há que se perguntar se a literatura infanto-juvenil tem sido trabalhada de forma a mobilizar esforços no sentido emancipatório ou se há, meramente, manutenção das relações de dominação de gênero, raça e idade, com o livro infanto-juvenil servindo aos interesses de uma indústria cultural que mantém relações de assimetria entre diferentes grupos sociais, mantendo e legitimando desigualdades (cf. ESCANFELLA, 1999).

Corroborando tal argumentação, Marisa Lajolo em seu livro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo” apregoa que:

> [...] a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como *gênero*) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (LAJOLO, 1994, p. 22)

Nessa perspectiva, a autora busca explicitar que a obra literária ganha força com o advento da escola, com sua propagação anterior estando vinculada a práticas de oralidade, com o objeto livro ganhando destaque por meio da ação de uma indústria cultural na qual a noção de criança e as demandas históricas influenciam na produção direcionada aos pequenos leitores, fortalecendo atitudes e ideias mais concordes com a ordem social vigente (cf. LAJOLO, 1994, p. 23).

Assim, a historicidade da noção de criança, que influencia o panorama da infância, influencia também a perspectiva pedagógica adotada em cada tempo e lugar, com a infância sendo, portanto, uma construção histórica, fato que implica a compreensão de que as premissas adotadas criam também imagens de criança que se assumem e são postas em circulação por meio do objeto livro, constituindo uma modalidade cultural na qual a criança é historizada e concebida como a leitora virtual da literatura infanto-juvenil. E, como ressalta a autora:

> Considerar *infância, adolescência ou juventude* como *construções sociais* não significa, entretanto, que tais construções não tenham sustentação objetiva, se não a tivessem, não teriam credibilidade, não seriam convincentes e, portanto, *não funcionariam*, pois não sustentariam o delicado movimento de interiorização pelo qual tais categorias reforçam (determinam, deflagram?) comportamentos, atitudes, sentimentos, *etecetéra*. (LAJOLO, 1994, p. 26)

Nesse movimento de ajustes sutis de “construções sociais”, a autora afirma que “a literatura (infanto-juvenil) tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; podendo revertê-los, alterá-los” (LAJOLO, 1994, p. 26). Favorece-se assim a utilização da literatura infanto-juvenil como fator importante na veiculação de ideias e imagens que circulam socialmente, com atuação ativa na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, formando, informando e, muitas vezes, moldando consciências (cf. LAJOLO, 1994, p. 26-27).

As ideias a serem difundidas relacionam-se, de acordo com Lajolo (1994), Rosemberg (1985) e Dalcastagnè (2005), com as definições sociais de quem possui legitimidade para produzir literatura infanto-juvenil (ou seja, a perspectiva social dos produtores de livros; autores, editores, ilustradores, diretores de áreas diversas de produção, etc.) e para ser por ela representado (os personagens construídos, suas características e atributos, que podem se constituir como padrões específicos ou, contrariamente, representar a diversidade).

Contudo, ao passo que a literatura infanto-juvenil mais antiga era conservadora porque inculcava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, preconizando obediência aos pais e submissão aos mestres (cf. LAJOLO, 1994, p. 27), este gênero literário na modernidade vem alterando esse padrão,

dando lugar a um movimento mais reflexivo e contestatório, no qual a criança e o jovem leitor podem ter participação mais ativa tanto na escolha de temas como nas formas de abordagem das problemáticas discutidas pelas obras literárias.

Ressalta-se, contudo, que a literatura infanto-juvenil pode atuar para criar um imaginário comum, composto de comportamentos, sentimentos e conceitos, para que a análise que ora se promove se torne pertinente e se explicite que apesar das mudanças o enfoque a determinados atributos e características e a veiculação de determinados textos moralistas ainda persiste, mesmo que de forma menos "aberta".

Nesse enfoque, a literatura (incluindo-se nesta conceituação mais ampla o gênero literatura infanto-juvenil), como muitas ciências, destacamente a Pedagogia, a Psicologia e a Biologia, de forma mais ou menos eficiente, tem cumprido a função de "consolidar, matizar e redefinir o roteiro pelo qual se pauta a construção do imaginário dos valores, dos comportamentos, dos sentimentos e atitudes que definem esta ou aquela faixa etária" (cf. LAJOLO, 1994, p. 28).

Portanto, há que se atentar para essa construção do imaginário coletivo e também para a dimensão do objeto livro como mercadoria, analisando a complexidade crescente da indústria editorial moderna que exige compartimentalização de demanda e produção, uma em função da outra, garantindo a sobrevivência do mercado sem garantir, entretanto, a qualidade das obras voltadas às crianças e jovens. Nessa linha de raciocínio, observa-se que a escola tem sido o grande entreposto do livro como mercadoria e que seu imposto é a "taxa de escolarização do leitor, o que gera escolarização da leitura e do texto" (LAJOLO, 1994, p. 30).

Nesse contexto, a indústria cultural literária se consolida na Escola, num movimento que busca conquistar leitores, segundo perfis criados e administrados por educadores. O Governo, por meio de diferentes programas, tem reforçado tal ação ao criar e operacionalizar políticas de leiturização que visam dar acesso à população à cultura letrada, mas, devido a seus direcionamentos que não atingem a totalidade da população e, com frequência, só aqueles que já têm acesso aos bens culturais, privilegiam ideários construídos e significativos socialmente segundo

critérios pré-estabelecidos, também ideologicamente determinados (cf. ROSEMBERG, 1985).

E, nesse mercado organizado em função de uma clientela que mantém relações oblíquas com a mercadoria que compra, são promovidas ações de sedução do texto, com abordagem de temas em voga, com a ilustração cumprindo papel muito importante nesse processo de “vendagem” da obra literária. Marisa Lajolo situa ainda que os “catálogos de editoras, quartas capas e contracapas de coleções infantis e juvenis, orelhas de livros didáticos e paradidáticos são galerias de onde nos contemplam [...] retratos de nós mesmos” (LAJOLO, 1994, p. 39), com a indústria literária buscando construir um esboço de quem é o “leitor” e/ou “comprador” de livros, sejam didáticos ou literários.

Por um lado, o leitor também detém grau de poder sobre a indústria literária. Por outro, tem sido reduzida a classe de compradores e consumidores. E, nesse mercado, o objetivo pretendido dos autores é, de modo geral, expor aos leitores (ou clientes?) seus melhores argumentos, buscando instigar a criança e jovem a concordar com suas ideias e premissas, tornando-os seus “parceiros”. Cabe ressaltar também que na atualidade o leitor das obras infanto-juvenis tem tido maiores chances de protagonismo, direcionando escolhas e temáticas, influindo também no mercado literário que se adequa as demandas (e exigências) deste seu leitor virtual para promover vendagem.

Assim se ilustra essa relação de dependência mútua entre literatura infanto-juvenil e escola, entre livro como mercadoria e leitor comprador, na qual a escola conta com este gênero literário para difundir “ataviados pelo envolvimento da narrativa ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela” (LAJOLO, 1994, p. 66) e na qual a indústria cultural busca manter boa vendagem de produtos. Verifica-se, dessa forma, que os livros nunca deixaram de encontrar na escola “entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos” num movimento de descaracterização da obra literária, que ao invés de ser explorada como arte se reduz à categoria de mercadoria (LAJOLO, 1994, p. 66).

Lajolo salienta ainda que

> [...] de Bilac para os nossos dias mudaram bastante os conteúdos educativos pelos quais a escola se responsabiliza. Mudaram também comportamentos, atitudes, sentimentos e valores veiculados pela literatura, mantendo-se, todavia, inalterada a relação de dependência entre literatura infantil e escola. (LAJOLO, 1994, p. 67).

Tal mudança, contudo, não permitiu ao objeto livro livrar-se de forma completa de seu didatismo. Ainda se observam obras moralistas e que exploram temas segundo tendências de cada tempo e contexto, mesmo na contemporaneidade.

Lajolo defende, entretanto, que é preciso que os livros

> [...] sejam adotados, quer essa adoção ocorra no varejo da leitura daquele livro pelos vinte, trinta alunos daquele professor, quer ocorra no atacado da inclusão do dito livro nos acervos com os quais **órgãos governamentais cumprem sua função de prover bibliotecas escolares** (LAJOLO, 1994, p. 67, grifo meu)

Nesse ambiente voltado ao mercado e bastante rentável, tem se favorecido a profissionalização do escritor voltado ao público infantil e/ou juvenil. E, nessa nova profissão, se tem aguda consciência do trabalho como produto e mercadoria, zelando-se pela preservação dos direitos autorais, muito frequentemente burlados pela inclusão gratuita e não autorizada de textos em antologias e livros didáticos (cf. LAJOLO, 1994, p. 68). E, apesar de a produção literária atender a critérios rigorosos para configurar-se como produto atrativo para venda, ainda assim observa-se que há um descompasso estético entre a literatura infantil e não infantil, com os livros a serem utilizados na escola tendo compromisso pedagógico em suas propostas, numa percepção ainda utilitarista da obra, mesmo a literária.

Afirma Lajolo que

> [...] a vocação pedagógica e inevitavelmente conservadora da literatura infantil não constitui opção consciente de seus autores: configura, antes, a linguagem do gênero, cuja força pode ser avaliada pela sua permanência ao longo de seu quase um século de história no Brasil. (LAJOLO, 1994, p. 69).

Explicita-se, dessa maneira, que há a adesão do texto à ideologia da escola e, em contrapartida, há apoio da escola à circulação do gênero literatura infanto-

juvenil. A consequência dessa inter-relação, que é histórica e social, é a tendência a se dar aos textos literários um tratamento didático, uniformizando o gênero em nome da promoção de uma proposta que incentive a leitura lúdica e criativa, mas que na realidade apenas simula a criação e a fantasia.

Tal ação tem sido, na atualidade, motivo de críticas veementes. Todavia, não se observam movimentos de construção de uma proposta que permita a difusão de uma política de leiturização capaz de oportunizar o letramento e não a mera decodificação de códigos e símbolos, para que o ato de ler seja interpretado pelo que é: uma prática social plena de significação que desenvolve a criticidade e a criatividade de quem lê, promovendo, de forma simbólica, mas não menos importante, a legitimação de identidades, valores e práticas.

Observa-se, entretanto, que apesar de muito se falar acerca das vantagens da prática da leitura, o ato de ler tem sofrido um processo de banalização no ambiente escolar, com as atividades de leitura sendo utilizadas como guias para a ação docente e, na perspectiva da indústria de livros:

> [...] o investimento em atividades de leitura [...] pode assegurar a fidelidade do professor a seus produtos, uma vez que roteiros, atividades, fichas de leitura e seus congêneres promovem obliquamente o produto livro através de uma estratégia que capitaliza a insegurança e o despreparo do professor. (LAJOLO, 1994, p. 72-73)

Lajolo ainda argumenta que tem havido

> [...] modernização ininterrupta do modo de produção do livro [...] o que tornou possível (e mesmo necessária) a massificação da leitura, trazendo para o horizonte dela o risco da alienação, de fracionamento e esgarçamento do significado do texto e do ato de ler. A atividade de leitura que em suas origens era individual e reflexiva (em oposição ao caráter coletivo, volátil e irrecuperável da oralidade de poetas e contadores de histórias), transformou-se hoje em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos. (LAJOLO, 1994, p. 104-105)

Mas também deve ser ressaltado que as atividades envolvendo a literatura infanto-juvenil podem se tornar práticas significativas se for estabelecido diálogo entre leitor e texto, se considerada a literatura infanto-juvenil como uma modalidade

privilegiada de leitura, modalidade esta em que a liberdade e o prazer podem ser, virtualmente, ilimitados, se explorados em sua totalidade (cf. LAJOLO, 1994, p. 105). Dessa forma, deve-se promover a revisão dos encaminhamentos dados ao uso do livro, superando essa cadeia de mediadores que se interpõem entre o leitor e o significado do texto, considerando-se que num projeto de educação democrática deve vir à frente a habilidade de leitura entendida como prática social, com a literatura tendo papel preponderante na formação do sujeito leitor.

Nesse prisma, Lajolo defende uma concepção de leitura como instituição e como prática coletiva, entendendo o ato de ler como possibilidade de formação, de reforçamento ou de negação de conceitos e atitudes. A autora defende ainda a necessidade de se ter riqueza de repertório, argumentando que o objeto livro deve ser qualitativamente apropriado aos leitores. Declara Lajolo (1994) que o Estado apregoa políticas de leitura para fomento do ato de ler, por meio do provimento de bibliotecas, com patrocínio empresarial de apoio a tais ações, visando à acessibilidade dos livros à população, sem, contudo, rever os cursos de formação docente, com os professores estando despreparados para atuarem de forma diversificada e com enfoque lúdico no processo de formação do leitor. Assim, sem que haja propostas de desenvolvimento do gosto e do prazer em ler, tais políticas perdem a especificidade, tornando-se gastos do dinheiro público sem sentido real de formação.

Essa dificuldade em analisar a eficácia ou pertinência das políticas voltadas ao fomento da cultura e de acessibilidade aos livros torna a indústria cultural mais poderosa, haja visto que não tem havido estudos aprofundados acerca dos critérios utilizados para compra e distribuição das obras literárias, nem tampouco há investigações sobre o real acesso dessas obras à população em geral, tampouco se analisam os usos do livro no ambiente escolar.

Fica, portanto, a critério da indústria cultural a definição dos temas mais pertinentes voltados ao público infantil e juvenil, bem como a escolha das imagens a serem vinculadas à palavra escrita, num processo que pode tanto contemplar a diversidade quanto desmerecê-la ao enfocar atributos tidos como mais conformes a uma ordem social na qual a diferença é motivo de estranhamento.

E, apesar de a literatura em geral e a literatura infanto-juvenil em específico

serem percebidas na atualidade como possibilidades de contribuição no processo de aquisição e ampliação de conhecimentos, com a aprendizagem do conceito de leitura prevendo a formação global do indivíduo, sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural, ainda se observa que a produção, difusão e acessibilidade da obra literária têm estado muito atreladas a interesses de mercado.

Defende-se, entretanto, que o desenvolvimento do gosto e consequente formação do hábito da leitura é uma meta a ser atingida e, como toda educação, deve ser entendida como um ato político conscientizador da realidade, sendo o ponto de partida para qualquer avanço dentro da sociedade.

Nesse percurso de discussão do papel da literatura infanto-juvenil, de sua especificidade, percebe-se uma contradição, pois ao mesmo tempo em que se quer formar leitores tem se adotado uma visão mercadológica do objeto livro, mantendo-se uma veiculação de temas ainda permeados por moralismos e veiculadores de imagens que podem promover estereótipos e preconceitos, pela priorização a determinados atributos e características.

Parece estar sendo desconsiderado o conhecimento de que a leitura é uma prática social que deve ser plenamente exercitada para ter sentido, ou mesmo que ler e ouvir histórias se configuram como momentos privilegiados em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. E, a partir daí, ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence, estabelecendo relações e comparações.

A literatura infanto-juvenil forma e informa, podendo atuar de forma a modificar consciências e estabelecer padrões estéticos e de conduta, de acordo com a interpretação dada à palavra escrita e à imagem. Nessa linha de raciocínio, considero importante instituir critérios qualitativos de análise da produção, difusão e acessibilidade da obra literária para que se promova o repensar tanto do ensino da literatura infanto-juvenil nos ambientes educativos quanto acerca dos processos de padronização e estigmatização dos indivíduos, por vezes difundidos por meio do silêncio e consequente promoção da invisibilidade acerca do que se considera como

“diferente”.

Nessa direção buscou-se analisar tais fenômenos, entendendo que eles são decorrentes de processos sociais nos quais o preconceito acaba muitas vezes naturalizado, sendo tal naturalização levada a termo pela quase ausência de discussões ou pela superficialidade dos debates, quando ocorrem. Tal fato tem atuado para a deterioração das relações de alteridade, dificultando a percepção da diferença como elemento de estranhamento, com o Outro devendo se tornar, o mais possível, idêntico, semelhante a maioria, como se a semelhança fosse sinônimo de igualdade.

3.1 LITERATURA E DIVERSIDADE

O leitor busca, no seu contato com o objeto livro, se conectar a outras experiências de vida, buscando entender “o que é ser o outro, morar em terras longínquas, falar uma língua estranha, ter outro sexo, um modo diferente de enxergar o mundo” (cf. DALCASTAGNÈ, 2005). Assim, a literatura infanto-juvenil, como outros gêneros literários, se constitui como um importante artefato cultural difusor de mensagens, reforçando atitudes, legitimando discursos, fortalecendo estigmas, mantendo ideologias.

E, como afirmou Regina Dalcastagnè em sua pesquisa intitulada “A personagem do romance brasileiro contemporâneo” (2005),

> Reconhecer-se em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas. Daí o estranhamento quando determinados grupos sociais desaparecem dentro de uma expressão artística que se fundaria exatamente na pluralidade de perspectivas (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 205)

Dessa maneira a autora situa o “desconforto” diante da literatura, desconforto este causado pela ausência ou pela caracterização desvalorizada de determinados grupos sociais, marcadamente dos pobres e negros.

De um modo geral, tal ausência tem sido creditada à invisibilidade desses mesmos grupos na sociedade brasileira como um todo (cf. DALCASTAGNÈ, 2005).

Sugere a autora que a exclusão de tais grupos da literatura[5], como opção dos escritores no seu processo de criação, pode ser causada tanto pelas tensões existentes na sociedade quanto pela dificuldade de se “enxergar” tais grupos no contexto social, razões que concorreriam para a não inclusão de negros, pobres e demais grupos pouco enfocados (mulheres, crianças, velhos, homossexuais, deficientes) no cenário literário, havendo então negação das desigualdades pela não aceitação da diferença e manutenção do preconceito por meio da desconsideração da diversidade humana.

Além das ausências constatadas por meio da pesquisa de Dalcastagnè, corroboradas por outros estudos (ROSEMBERG, 1985; ESCANFELLA, 1999, 2006; BAZILLI, 1999; NOGUEIRA, 2001), verificou-se que a chance dos grupos excluídos terem voz fica reduzida, com os lugares de fala no interior das narrativas, sendo monopolizados por homens brancos, sem deficiência, adultos, heterossexuais, urbanos, classe média... (cf. DALCASTAGNÈ, 2005).

O silêncio dos grupos marginalizados, caracterizados por “aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valoração negativa das culturas dominantes”, seja definida por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física, idade, ou outro critério, é coberto “por outras vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos” (cf. DALCASTAGNÈ, 2005).

Raramente tal silêncio é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes, como no caso das obras que devem, por amparo legal, contemplar questões de diversidade, em concordância com o que apregoa a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que tem promovido a inclusão de contos e histórias afro para valorização da cultura africana, ou mesmo da atuação da SECAD[6], criada pelo governo para fomentar o trabalho nas escolas e na sociedade em geral acerca das temáticas referentes à diversidade.

Defende Dalcastagnè (2005) que o conceito chave no movimento de análise de tais exclusões por atributos tem sido, nas análises realizadas, o conceito de “representação”, conceito que tem amplas ressonâncias sociais e políticas.

---

[5] Termo literatura refere-se, na pesquisa da Dalcastagnè, aos romances produzidos por autores brasileiros.

[6] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, doravante referida por sua sigla.

Todavia, argumenta a autora que tal conceito, que participa de diferentes contextos – literatura, artes visuais, artes cênicas, mas também da política e do direito – sofre um processo de permanente contaminação de sentido, com sua maior dificuldade residindo na questão da diversidade de percepções de mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala (cf. DALCASTAGNÈ, 2005). Nesse sentido, a produção e controle dos discursos influenciariam as percepções do Outro e de si mesmo, negando-se fala àqueles que não preenchem determinados requisitos sociais, num movimento de censura velada que silencia os grupos dominados (DALCASTAGNÉ, 2005, p. 16-17). O estudo defende que o ato de excluir certos agentes de comunicação, excluindo-os dos grupos que falam ou das posições nas quais se fala com "autoridade" (discursos legitimados), reforça discursos ideologicamente construídos, com o reconhecimento social decidindo o valor do que é dito. Dalcastagnè, citando Pierre Bourdieu, afirma que nesse processo de "valoração" de discursos:

> [...] a censura alcança seu mais alto grau de perfeição e invisibilidade quando cada agente não tem mais nada a dizer além daquilo que está autorizado a dizer: sequer precisa ser, neste caso, seu próprio censor, pois já se encontra de uma vez por todas censurado, através das formas de percepção e expressão por ele interiorizadas, e que impõem sua forma a todas as suas expressões. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 17)

Assim, a autora acredita que determinadas categorias sociais têm sido excluídas por serem julgadas incapazes e se sentirem impotentes na posição em que foram colocadas. Dessa maneira, a literatura também tem atuado como um espaço de exclusão, pois a definição de literatura "circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros" (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 17). Por meio dessas "circunscrições", que definem quem possui legitimidade para produzir literatura ou ser por ela representado, perde-se em diversidade, não havendo, no espaço literário, incluindo-se nele o gênero literatura infanto-juvenil, pluralidade de perspectivas sociais ou mesmo valorização das diferenças.

Íris Marion Young define "perspectiva social" como: "pessoas posicionadas diferentemente [na sociedade] possuem experiência, história e conhecimento social

diferentes, derivados desta posição" (YOUNG apud DALCASTAGNÈ, 2005, p. 18). Nesse enfoque,

> [...] mulheres e homens, trabalhadores e patrões, velhos e moços, negros e brancos, portadores ou não de deficiências, moradores do campo e da cidade, homossexuais e heterossexuais, umbandistas e católicos vão ver o mundo de diferentes maneiras. Mesmo que outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, verão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente. (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 19)

Essa preocupação com a "diversidade de vozes" não é, segundo Dalcastagnè, um mero eco de modismos acadêmicos, mas algo com importância política, visto que a representação artística, no caso desta pesquisa referente à literatura infanto-juvenil, repercute no debate público, no movimento de valoração de conceitos e práticas, oferecendo ou não legitimidade social ao discurso que está sendo "divulgado".

Por outro lado, a diversidade de vozes também diz respeito à manutenção das relações de dominação entre grupos, mantendo-se a injustiça social, nas esferas econômica e cultural, pelo não reconhecimento das expressões dos grupos subalternos, fato que perpetua desigualdades e fortalece preconceitos, reforçando processos de estigmatização.

A subalternidade de discursos entre grupos, que reflete relações de dominação, também pode ser verificada nas ilustrações, com a representação dos personagens sendo guiada por critérios de hierarquização socialmente validados.

Desse modo, explicita-se a necessidade de se promover a "inclusão" de grupos "desviantes" na literatura - em geral, legitimando seus discursos ao promover sua maior participação no cenário social (real e ficcional), entendendo que ao não se contemplar a diversidade se empobrece o conteúdo das obras e se reforçam processos de estigmatização daqueles que permanecem na invisibilidade, no silêncio.

Entretanto, a análise sobre diversidade e literatura infanto-juvenil é tema relativamente raro na pesquisa brasileira. Um estudo abrangente e de importância para essa dissertação, tanto do ponto de vista de resultados, como do ponto de vista de perspectiva teórico-metodológica, foi o estudo coordenado por Rosemberg

(1985). A pesquisa analisou ampla amostra de livros de literatura infanto-juvenil, publicados entre 1955 e 1975, analisando como os discursos desse gênero produziam sentidos que promoviam emancipação, ou, pelo contrário, como atuavam para produzir e manter formas de dominação em três eixos: de idade, de gênero e de raça. Posteriormente o estudo foi atualizado por três dissertações de mestrado, que analisaram amostra de livros editados ou reeditados entre 1975 e 1994. As referidas dissertações focaram a construção social da infância (ESCANFELLA, 1999), as desigualdades de raça (BAZILLI, 1999) e as desigualdades de gênero (NOGUEIRA, 2001).

Tanto a pesquisa de Rosemberg quanto as três dissertações posteriores pautaram-se no conceito de ideologia como um constructo que subsidia, teoricamente, a discussão da literatura infanto-juvenil como narrativa sobre a sociedade (cf. NOGUEIRA, 2001), com o objeto livro, dependendo das formas de produção, difusão e uso, podendo produzir, refletir e reforçar discriminações – de gênero, idade, cor-etnia, classe social ou referente a qualquer outro atributo desvalorizado por ser considerado “diferença”.

Nesse enfoque o estudo da construção e das características das personagens possibilitaria apreender e descrever como acontecem diferenciações no tocante aos atributos investigados (cor-etnia, idade, gênero, deficiência). Considera-se que tais diferenciações sejam resultado de hierarquizações de caráter socialmente construído, cujo teor deve ser analisado (BAZILLI, 1999; NOGUEIRA, 2001).

As três dissertações utilizaram-se de um conceito específico de ideologia, proposto por Thompson. O autor defende que o conceito de ideologia, para promover discussões relevantes, deve ter bases críticas. Assim, a análise desse fenômeno deve estar interessada primordialmente nas “maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder” ou, nas palavras de Dione Nogueira “nas maneiras como o sentido é mobilizado, em circunstâncias sócio-históricas específicas” servindo para estabelecer e manter relações de dominação (NOGUEIRA, 2001).

A respeito das pesquisas sobre diversidade na literatura infanto-juvenil Rosemberg (1985, p. 17) afirmou que no final dos anos 70 e início dos 80 o estudo das discriminações contra grupos oprimidos se colocou como um dos temas mais

intensamente discutidos no campo da literatura infanto-juvenil. Contudo, a autora ressaltou o polimorfismo dos estudos na área, polimorfismo este que transparecia na extrema diversidade disciplinar, temática, metodológica, formal e geográfica com que os trabalhos se apresentavam. Assim, Rosemberg argumentou que “as reflexões sobre o conteúdo da literatura infanto-juvenil selecionam como foco de atenção o impacto do material impresso sobre o jovem leitor” (ROSEMBERG, 1985, p. 18), com o livro sendo, nessa perspectiva, percebido como:

> [...] um dos inúmeros agentes do processo de socialização e a mensagem que contém assume a função de ensinamento real ou virtual. O conteúdo transmitido é, então, elogiado ou criticado de acordo com suas particularidades e sua maior ou menor adequação ao paradigma teórico ou ético do que sejam a criança e suas necessidades. (ROSEMBERG, 1985, p. 18)

Ressaltou ainda a autora que o conteúdo dos estudos realizados na área literária tinham, na maioria das vezes, tom passional e de denúncia, com os “monólogos coletivos” que se estabeleciam não tendo consenso, situação que acarretava desencontros da crítica e o descaso que dela geralmente fazem os responsáveis pela criação, produção e difusão da obra literária, negando-se sua validade e promovendo-se, com tal ação, a quase ausência de reflexão crítica sobre o significado social de ser criança (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 19).

A autora atribuiu ao livro à função de informante de modelos culturais, chamando a atenção ao fato de que os significados do discurso proferido por adultos para crianças devem ser questionados, investigando-se a relação de poder bipolarizada entre as categorias geracionais na medida em que o jovem leitor apenas recebe um produto gerado por adultos, devendo-se apreender e questionar “os vários níveis em que se podem manifestar discriminações contra as categorias de idade, sexo, cor-etnia e, incidentalmente, de origem sócio-econômica” (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 19-20).

Rosemberg ressaltou ainda que a ilustração era uma forma de linguagem que deixava transparecer a estereotipia das concepções adotadas, com a pouca qualidade dos traços ou a contradição entre texto e imagem sendo características de uma produção literária que insistia na formação do hábito de leitura, produzindo essencialmente narrativas didáticas e pouco interessantes, deixando de lado seu

foco imaginativo, seu potencial criativo, sua possibilidade de crítica e contestação. Assim, a real função da ilustração, que é de estabelecer diálogo com o texto, extrapolando aquilo que está escrito, ficava esquecida em prol de objetivos puramente didatistas, sendo utilizada tão somente para reforçar pré-conceitos.

A moral, nesse direcionamento de produção, se colocava então como um dos temas pertinentes e recorrentes ao universo infantil, com os livros infanto-juvenis tendo por meta o ensino da passividade, da obediência e da submissão como fatores que contribuiriam para a permanência de uma ordem social injusta, reforçando-se determinados atributos e características para promoção de processos de estigmatização daqueles que fogem às regras estabelecidas. Contudo, se observam mudanças, havendo circulação de obras inovadoras, que quebram tal círculo vicioso, conforme resultados obtidos por meio das análises realizadas por Escanfella (1999), Bazilli (1999) e Nogueira (2001).

No tocante à ilustração, observou Rosemberg (1985) que a utilização de seres antropomorfizados como personagens da literatura infanto-juvenil era prática comum, com a criação desses personagens tendo o objetivo de manipular características e atributos, fazendo atuar as qualidades animais tanto quanto as qualidades humanas dentro de uma mesma narrativa, com tal manipulação servindo ao desenvolvimento de uma tese, essencialmente moralista. Esclarece a autora que as analogias com animais têm, corriqueiramente, a função de explicar à criança fatos cotidianos e ensinar “valores” necessários a uma vida harmoniosa, como se analogias com o mundo real não pudessem fazê-lo da mesma forma e, certamente, de maneira mais ilustrativa e eficaz. Assim, a literatura infanto-juvenil atuava como “ponte” para a transmissão de informações e conhecimentos, com a criança sendo, nessa perspectiva, um ser educável. E, sob esse prisma, reitera-se que a escola se coloca como um local privilegiado para transmitir, via literatura infanto-juvenil, ensinamentos, influindo fortemente, como já referido, na produção e difusão da obra voltada ao público infantil e juvenil.

Entretanto, com base nos estudos de Escanfella, Bazilli e Nogueira, há que se destacar que a literatura infanto-juvenil, principalmente na contemporaneidade, tem realizado uma reformulação em seu processo de criação e produção, buscando respeitar a criança, seja no seu movimento de confecção da obra, seja

literariamente, na escolha e desenvolvimento de temas, processo que está em andamento desde a década de 70. Tornou-se, nesse sentido, possível encontrar livros bem produzidos, tratando de temáticas interessantes ao universo infantil, tendo preocupação estrutural e literária, com tais obras podendo ter o estatuto de "arte". Todavia, ainda há privilegiamento de determinados atributos e características, havendo diversas obras que tratam temas com superficialidade, julgando o leitor por sua idade e "imaturidade".

Por outro lado, apesar dos movimentos contrários, na literatura em tese, moralista e moralizante, se percebe a manutenção da percepção das histórias infanto-juvenis como tendo a "função de código de ética, promovendo a normatização de todos os aspectos da vida". Dessa forma, se fortalece a ideia da literatura infanto-juvenil como maneira "lúdica" de difundir conhecimentos, ensinamentos, demonstrando e reforçando princípios éticos, mesmo quando isso ocorre de forma artificial, inverossímil, contradizendo-se o que está posto na criação do personagem e no contexto em que ele é apresentado (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 59), observação corroborada por Lajolo (1994) quando esta afirma que a função da literatura infanto-juvenil, na atualidade, ainda é moralizar e instruir, mesmo que com foco mais lúdico do que o adotado em passado não tão distante.

Igualmente, verificou-se que nesse contexto de produção há idealização do universo e da humanidade em si, tanto quanto assunção da pedagogia do modelo ou do contra-modelo. A pretensão nesse movimento de criação, produção e difusão da obra literária é proteger o leitor, banindo das narrativas as frustrações e conflitos, subtraindo à criança e ao jovem o direito de saberem sobre as contradições do mundo real, expurgando todo conteúdo crítico dos livros (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 60). Por meio dessa "ação protecionista" e da promoção da ideia de "menoridade" do jovem leitor, os personagens transformam-se em "tipos", existindo somente para servirem à trama:

> [...] atributos, qualidades e traços que não tenham uma função demonstrativa (ou argumentativa, ou persuasiva) são pouco trabalhados. O personagem é uma função: linear e sem contradição. Os exemplos mais marcantes de personagens tipos são as bruxas e as fadas tradicionais que aparecem exclusivamente a serviço do bem ou do mal. Apesar de ainda presentes na literatura [...], vão se tornando raras ou sendo substituídas por fadas e bruxas não tradicionais, isto é, fadas e bruxas convertidas, que não conseguem,

> apesar da antítese do modelo, quebrar o esquema maniqueísta e fazer eclodir a contradição. (ROSEMBERG, 1985, p. 61)

A partir da criação de “tipos” se promovem associações, com as fadas podendo identificar-se com a assistente social, com a professorinha, etc., visando reforçar-se a tese moralista na qual o indivíduo deve ser, essencialmente, bom. O livro propõe, nessa perspectiva, um modelo adulto, observando-se a atuação da pedagogia do exemplo (com exortação das boas qualidades de um “modelo”), da correção do desordeiro (com forte cunho moralista) e do terror (com castigo físico ou moral do “culpado”, ou seja, daquele que causa ruptura do equilíbrio) para explicitar as ações mais convenientes e os tipos mais concordes com a manutenção de uma sociedade livre de conflitos.

As narrativas, nessa linha de produção, refletem de forma contundente o caráter unilateral da relação de poder entre adultos e crianças, havendo idealização do mundo social e psíquico do adulto e mistificação do universo infantil, considerado desorganizado, com criação, significação e fortalecimento de uma “necessidade” de se solicitar um “agente organizador superior” que promova a regularização de tal situação (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 64).

Ideologias de outras ordens também seriam, numa observação mais acurada, evidenciadas pela observância de um maior número, e melhor caracterização, de personagens masculinos, bem como com a cor branca tendo preponderância na cor-etnia adotada. Observa-se, igualmente, que personagens deficientes foram extremamente raros, com a deficiência causando estranhamento num mundo onde se evita maiores conflitos e a abordagem de temas mais “complexos” e, por conseguinte, considerados pelo adulto como “alheios” ao universo infantil (e juvenil), não sendo enfocados.

Temas existenciais fundamentais ficariam, nesse processo de produção, fora de discussão, ou acabariam sendo discutidos com superficialidade, encobrindo-se temas de difícil enfrentamento, como os que se relacionam com questões sobre preconceito ou acerca do papel da mulher em sociedade ou ainda envolvendo questões sobre sexo e nascimento, morte, entre outros assuntos polêmicos e que, segundo a lógica do adulto, são pouco condizentes ao universo infantil e juvenil.

Além disso, Rosemberg (1985) defende que a criação de um texto, de uma imagem, não é reflexão, mas se configura como ação, como uma forma de atuação no concreto. Assim o autor(a) concretizaria, através de sua ação, formas de socialização entre os seres e, através de seu ofício, estabeleceria formas de o adulto se relacionar com a criança (ou dos indivíduos se relacionarem entre si). E, nesse prisma, a literatura infanto-juvenil poderia, dentro do seu movimento de criação e produção, não só reproduzir modelos de relacionamentos existentes (ou enfocar atributos socialmente mais valorizados), mas propor outros. Portanto, segundo a autora,

> [...] a literatura infanto-juvenil, por sua forma específica de comunicação, mediatizada pelo livro, lidando com o simbólico, com o imaginário, pode se constituir em terreno propício à criação de novas formas de relacionamento com a criança. Ao invés de seguir modelos, erigir-se um modelo. Por ser uma ação se servindo de símbolos, ela carrega as vantagens da criação de idéias que podem gerar utopias ou inovações precoces, adiantar-se às práticas do tempo. A literatura infanto-juvenil, além desta, teria uma vantagem em particular: diferentemente dos pedagogos e filósofos que falam sobre relação adulto-criança, ela atua. **Ela é uma relação adulto-criança. Ela se situa tanto no campo do simbólico quanto do concreto. Ela é fala e ação** (ROSEMBERG, 1985, p. 76 – Grifos meus).

Nesse fértil terreno de criação, difusão, discussão, e valoração de conceitos, atributos e modos de se relacionar, pode-se, de acordo com as diretrizes adotadas, se fortalecer ideologias ou, se houver criticidade, discussão e contestação, promover-se o desvelamento de ideias pré-concebidas.

Percebe-se assim que há, subjacente à literatura infanto-juvenil, a adoção de ideologias construídas e sedimentadas socialmente. Nesse sentido, observou-se que o homem branco adulto se colocava, nos estudos de Rosemberg (fato corroborado posteriormente também pelas pesquisas de Escanfella, Bazilli e Nogueira) como o representante da espécie, sendo, portanto, o personagem melhor descrito, com a ilustração contribuindo grandemente nesse movimento de relevo diferencial dos personagens criados.

Dessa maneira, verificou-se que desigualdades de raça, gênero, idade, entre outras, se faziam (e ainda se fazem) presentes no movimento de criação, produção e difusão da indústria cultural, com os livros infanto-juvenis veiculando “a relação

opressor-oprimido aceita tácita e camufladamente na sociedade", sendo fundamental notar

> [...] que as discriminações não aparecem apenas como transposição pura e simples das diferentes posições sociais ocupadas por brancos e não-brancos, mas que são recriadas de acordo com a simbologia do veículo ou, mais amplamente, da própria linguagem. Dito de outra forma: o livro infanto-juvenil pode, na veiculação de discriminações, atuar por transparência, retratando comportamentos identicamente observados na realidade social, ou recriar as discriminações socialmente existentes e veiculá-las através de modos de expressão que lhe são próprios (ROSEMBERG, 1985, p. 79).

Nesse enfoque, buscou-se explicitar que as discriminações apareciam na literatura infanto-juvenil tanto de forma aberta quanto latente, podendo se referir a questões diversas (raça, gênero, idade, etc.), pouco discutidas socialmente.

Nesse processo de criação, produção e difusão da obra infanto-juvenil se promoviam e fortaleciam processos de estigmatização e preconceitos. O reforçamento de ideologias que eram difundidas e mantidas pela assunção de uma postura de dominação se baseava, intrinsecamente, na superficialidade de abordagem das temáticas voltadas aos jovens leitores, com tal situação se agravando pela quase ausente reflexão sobre os grupos dominados: brancos e não-brancos, homens e mulheres, crianças e adultos, perfeitos e imperfeitos.

Dessa forma, por meio da invisibilidade promovida pelo silêncio, reforçavam-se relações de dominação e perpetuavam-se ideologias, sendo necessário, para que se mude tal panorama, promover estudos (incluindo análises sobre o contexto da literatura infanto-juvenil e seu papel privilegiado de informante de conceitos e práticas) para que as relações entre pessoas e entre grupos se estabeleçam de forma mais harmoniosa, exercitando-se alteridade para construção de uma Cultura de Paz, de não violência, em que se valorize a diversidade e se compreendam as diferenças como traços constituintes da humanidade e não como móveis de discriminação e conflito, como instrumentos geradores e mantenedores de desigualdades.

A constatação de que por meio da literatura infanto-juvenil tem se oportunizado a generalização de conceitos e pré-conceitos, erguendo-se barreiras atitudinais que dificultam a discussão das possibilidades de mudança, deve ser foco

de análise para que se promovam mudanças em tal panorama. E, analisando o processo de estigmatização e consequente reforçamento de preconceitos no qual o gênero literatura infanto-juvenil tem figurado como agente ativo, faz-se importante reconhecer que o objeto livro tem contribuído nesse processo devido à superficialidade de abordagem de temas tidos como polêmicos e, também e paralelamente, pela focalização de personagens “ideais”, ou seja, homens, brancos, adultos.

Para fortalecimento do debate acerca das ideologias postas e impostas pela literatura em geral e pela literatura infanto-juvenil em específico, Amaral (1998) situa a necessidade de se aprofundar a discussão sobre as diferenças e processos de estereotipia e estigmatização. O estereótipo, nessa linha de raciocínio, ficaria definido como “a concretização/personificação do preconceito”, na qual se criaria “um ‘tipo’ fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão – seja ela uma pessoa, um grupo ou um fenômeno” (AMARAL, 1998, p. 18). O estudo chama a atenção para o que se definiu como estereótipos mais generalizados: estereótipos compostos pelo trio herói, vítima e vilão, com corporificação de um bem e um mal absoluto, numa visão maniqueísta, na qual se construiria a figura do “coitadinho”, do impotente, ou seja, estereótipos vinculados aos deficientes, de forma mais presente, mas também observados nos demais grupos portadores de diferença (homossexuais, negros, judeus, índios).

Nesse enfoque, por meio de uma série de condições psicossociais (atitudes, preconceitos e estigmas), haveria uma forte tendência em se perceber o significativamente diferente ou como herói, ou como vilão, ou como vítima, ou ainda passando de um estereótipo para outro no decorrer de uma sequência de tempo e de acontecimento (cf. AMARAL 1998).

Tal movimento se faz bastante presente na literatura infanto-juvenil, em que, nas narrativas e nas ilustrações, se percebe a estereotipia de um bem e um mal absolutos, com criação de personagens dotados de características e atributos de acordo com sua função na explicitação da mensagem que se quer transmitir. Os contos de fadas tradicionais são exemplos desse movimento de estereotipia e estigmatização através do exercício do preconceito. Não se observam, nos contos de fadas, personagens negros. As mulheres (princesas) se submetem ao domínio

masculino com subserviência, as crianças têm suas relações e ações mediadas por adultos, o bem é representado pelo “belo”, a bruxa representa o mal, tem atributos negativos, e assim por diante.

É, entretanto, consenso o reconhecimento de que é praticamente impossível negar as diferenças individuais entre sujeitos de uma mesma cultura, assim como a variabilidade dos indivíduos de diferentes grupos sociais (REGO, 1998, p. 49). Nesse prisma, a constatação da singularidade humana aponta para a necessária busca do entendimento de como a percepção das diferenças interfere nas relações entre pares, na formação da identidade, singular e social, e nas relações de alteridade.

Segundo Rego (1998, p. 60) “o ser humano não é só um produto de seu contexto, mas também um agente ativo na criação desse contexto”, sendo fundamental entender que o indivíduo, nessa perspectiva, interage com o meio social e cultural em que se insere, com suas características individuais dependendo dessa interação. Assim, torna-se importante que os indivíduos compreendam que a heterogeneidade é característica presente em todo e qualquer grupo humano, com “as diferenças” permitindo a troca de repertórios, visões de mundo, oportunizando confronto de opiniões, podendo gerar ajuda mútua e promover, por meio do exercício da alteridade e do respeito, a visão positiva da diferença, viabilizando melhora qualitativa das relações humanas.

Todavia, falar de preconceito numa sociedade onde as pessoas vivem em condições desiguais não é uma tarefa fácil de ser cumprida, visto que são muitas e diversas as formas pelas quais o preconceito se manifesta nas relações sociais, fato que alarga distâncias entre pessoas e grupos e se agrava pela negação da existência de atitudes preconceituosas numa sociedade na qual o mito da democracia impede reflexões aprofundadas sobre assuntos tidos como polêmicos. Verifica-se, assim, que o preconceito se faz comportamento cotidiano, seja por meio de gestos, discursos ou palavras, havendo movimentos para evitar conflitos decorrentes da intolerância e discussão superficial dos problemas decorrentes desse fenômeno, o que favorece a invisibilidade que o silêncio promove.

Para discutir sobre diferença, diversidade e preconceito é preciso então compreender tais conceitos e saber que atitudes preconceituosas se manifestam em

contextos determinados, sob circunstâncias que merecem ser analisadas. Dito de outro modo, o preconceito e a não aceitação da diversidade e da diferença têm raízes históricas, sendo fenômenos que demandam um estudo aprofundado e bases teóricas para discussão.

Nesse contexto, é fundamental estudar o comportamento social e as representações daí decorrentes, entendendo que a ação do ser humano é guiada pela coletividade, num processo contínuo de reelaboração de noções, valores e imagens resultantes das relações com o meio ambiente e entre pares, com as teorias que se constroem, conjuntamente, sendo destinadas à interpretação e elaboração do real. Nessa linha de raciocínio, fica explícita a ideia de que para que se respeitem as diferenças deve-se construir uma atitude para com o Outro, não negando a diferença, mas entendendo-a em seu contexto, respeitando-a, para que se evitem conflitos e se discuta a diversidade de forma a superarem-se preconceitos.

Tal fato corrobora a necessidade de se analisar a literatura infanto-juvenil como campo cultural e simbólico que, via de regra, tem contemplado de forma insatisfatória os conceitos de diferença e diversidade, difundindo assim a imagem de um “personagem ideal” que promoveria processos de estigmatização, com a interação entre autor e leitor sendo mediada por adultos – autores e/ou educadores, preocupados mais em educar e moralizar do que em questionar os conceitos e práticas que estão sendo difundidos e fortalecidos por esta forma de arte.

3.2 APONTAMENTOS SOBRE A DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Nessa parte apresentarei alguns resultados de importantes pesquisas brasileiras sobre diversidade na literatura infanto-juvenil a que tive acesso. Conforme apontou Rosemberg (1985), o tema apresentou intensa mobilização social, mas o número de pesquisas é relativamente pequeno. Em função disso, por vezes agregaremos alguns resultados de estudos sobre literatura infanto-juvenil ou sobre livros didáticos. A seguir dispomos uma síntese dos resultados em algumas perspectivas: deficiência, cor-etnia, gênero e idade.

3.2.1 Deficiência na literatura infanto-juvenil

No processo de negação da diferença e da diversidade, a deficiência se coloca como tema ainda mais intrincado. Sua discussão é difícil de enfrentar vistas as representações socialmente engendradas acerca do ser “diferente”, com a deficiência criando imagens negativas.

Historicamente observou-se segregação do indivíduo considerado por seus pares como “diferente”, com tal exclusão dando ensejo à criação de uma cultura na qual o preconceito se faz presente em atitudes discriminatórias que cultuam a “perfeição”, perpetuando-se modos de agir e pensar nos quais os seres humanos se privam da riqueza da diversidade. Nesse sentido, percebe-se que a quase ausência de personagens deficientes no interior da literatura infanto-juvenil indica o desrespeito ao conceito de diversidade, visto que cerca de 14,5**%** da população brasileira tem algum tipo de deficiência, segundo censo realizado no ano de 2000.

Explicita-se, pelo silêncio voltado aos grupos de deficientes, que o conceito de Inclusão é muito recente se comparado à trajetória secular da exclusão. Pesquisas sobre a deficiência, no contexto da produção literária voltada às crianças e jovens, são raras, situação que corrobora a invisibilidade daqueles cuja presença se quer ignorar.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir na discussão sobre a diferença ao analisar suas formas de representação, utilizando-se da literatura infanto-juvenil como informante de modelos culturais que atuam socialmente na construção de conceitos, atitudes e valores relativos à diversidade.

Pretende-se, assim, explicitar que o silêncio voltado aos grupos portadores do que se denomina diferença significativa se configura como mecanismo que fortalece relações de dominação entre grupos, promovendo desigualdades e conflitos por não haver debate aprofundado acerca do que se considera “desvio” aos padrões socialmente estabelecidos. A deficiência se coloca, nesse prisma de estudo, como categoria privilegiada de análise, reconhecendo-se o movimento histórico de “normatização” a que se submeteram os indivíduos deficientes, com as expectativas

sociais servindo como “regras” de conduta atuantes em prol de processos de estigmatização, conforme defendido por Goffman (1988).

Dois estudos serviram de base da análise ora realizada. O primeiro foi desenvolvido por Lígia Assumpção Amaral, na tese intitulada “Espelho Convexo: O corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil” (1992) e o segundo foi a tese intitulada “A representação da deficiência na literatura infanto-juvenil nos tempos de Inclusão” de autoria de Lucélia Fagundes Noronha (2006).

Na tese de Amaral, a autora parte da hipótese de que há, na literatura infanto-juvenil, elementos (explícitos ou implícitos) que configuram representações do corpo desviante, geradoras ou propiciadoras de cristalizações de estereótipos, denunciadoras de atitudes e preconceitos frente à diferença corporal e perpetuadoras de leituras maniqueístas e estigma. Para corroboração da hipótese, foram estudadas 47 (quarenta e sete) histórias editadas entre 1971 e 1991, com a análise central recaindo sobre atributos e ações das personagens corporalmente diferentes.

Após a análise, confirmou-se a hipótese inicial, verificando-se que a literatura infanto-juvenil tem promovido representações acerca da diferença que tem oportunizado a manutenção de atitudes de preconceito e de desconsideração da diversidade.

No estudo de Noronha (2006) se considerou a literatura infanto-juvenil como produto cultural presente na vida das crianças que pode tanto contribuir para diminuir como para disseminar o preconceito em relação à deficiência. A autora analisou 11 (onze) livros escritos entre 1996 e 2006, escolhendo seu corpus de análise após estudo prévio dos enredos das histórias, constatando, após análises, que houve tênue mudança nos resultados obtidos por Amaral anteriormente, com a manutenção de preconceitos que fomentam processos de estereotipia e estigmatização, devido à quase ausência de debate sobre a diferença, ainda estando presentes nas obras literárias destinadas aos leitores mirins.

Assim, percebe-se que a literatura infanto-juvenil contribui, de forma ativa, no movimento de construção de um imaginário coletivo acerca do corpo desviante, ou, no caso desta dissertação, na percepção da diferença e respeito à diversidade.

Amaral defendeu o posicionamento de que a literatura infanto-juvenil é uma ação que difunde um discurso, tendo potencial interpretativo da realidade, do mundo, sob recortes do real, recortes que “sintetizam e que interpretam, na fantasia, um saber do narrador”, o que tornaria a obra a “depositária de saber do mundo” (AMARAL, 1992, p. 122-123). A autora, em seu estudo sobre as formas de representação do corpo desviante na literatura infanto-juvenil, constatou o reforçamento de estereótipos, ressaltando que o corpo é uma construção social, com a comunicação de massa divulgando e enfatizando perspectivas, sedimentando-as.

No entendimento da autora, a diferença tem sido, historicamente, percebida como desvio, com a deficiência sendo considerada como diferença significativa, mas sem que outras diferenças também deixem de ser significadas no contexto social, sejam referentes à cor-etnia, gênero, classe social ou idade (cf. AMARAL, 1992).

Afirma Amaral que se faz fundamental prevenir-se contra o preconceito (definido por ela como “atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento”), entendendo que a diferença resulta da construção de um conhecimento analítico sistematizado na esfera social, abrangendo os níveis biológico, psicológico, social e cultural, conhecimento este que oportuniza e favorece categorizações que incitam a criação de denominações e conceituações que numa leitura social da diferença impulsionam processos de estigmatização.

A imagem e a identidade se formariam, assim, no movimento dialético entre real e imaginário, criando-se representações coletivas que se baseiam em crenças que definem formas de proceder perante o Outro, com as atitudes e valores de um grupo baseando-se em sistemas simbólicos cuja função é de controle, estabilização (cf. AMARAL, 1992).

E no processo de criação de significados, a literatura infanto-juvenil se coloca como discurso interpretativo da realidade sob a perspectiva do autor, sintetizando, na fantasia, o olhar do narrador. Este gênero literário teria, nesse sentido, tanto capacidade transgressora e questionadora como, em sentido contrário, poderia atuar no movimento de reprodução das ideologias dominantes. Entretanto, inegavelmente,

a literatura infanto-juvenil é uma forma de interação do indivíduo com o ambiente (cf. AMARAL, 1992).

Em sua análise, a autora verificou que a diferença na literatura infanto-juvenil tem sido decodificada e recodificada simbolicamente, com tendência fortemente negativa. O foco adotado tem reforçado os atributos indesejados, com ampla mobilização de conteúdos emocionais, negando-se tudo o que fuja do que é tido como “normal” (cf. AMARAL, 1992).

Observou-se, no campo literário, um “espelhamento” da realidade, com o mundo real sendo “imitado” no mundo ficcional, mesmo que tal intenção não seja manifesta. Dessa forma, o olhar do Outro tem capacidade de marcar quem tem uma diferença, lançando o Outro no sofrimento, isolamento, solidão, ostracismo... O olhar do Outro se configura como um espelhamento do espanto, sofrimento, atração, repulsa e desconforto de quem vê (cf. AMARAL, 1992).

Noronha (2006), apoiando-se nos estudos de Amaral e analisando a representação do deficiente na literatura infanto-juvenil em tempos de inclusão, constatou manutenção do mesmo padrão referido por Amaral anteriormente, com tênue mudança nos enfoques. Apesar da tentativa de superação dos preconceitos, fato que tem como decorrência a criação e veiculação de histórias nas quais os processos de estereotipia e estigmatização são velados, encobertos, ainda assim são difundidos imagens e textos que denotam desrespeito à diversidade.

A autora também defendeu a superação das representações sociais acerca da diferença para construção de uma sociedade democrática, devendo haver, para tanto, superação de modismos, disseminados pelos meios de comunicação, com o **TER** deixando de ser enfocado para que o **SER** volte a ter espaço, elevando-se os indivíduos a uma consciência crítica, fora do alcance da semiformação cultural que aliena e não permite o exercício da alteridade e do respeito pelo Outro. Os principais resultados obtidos nessas pesquisas seguem descritos no quadro abaixo.

Amaral (1992)	• Literatura infanto-juvenil como fonte de encantamento, prazer, reflexão e crítica. • No contexto do gênero literatura infanto-juvenil, assunção de papéis sociais e desenvolvimento da socialização como pano de fundo para aceitação ou negação das diferenças. • Ideologia presente no arcabouço da literatura infanto-juvenil pelo enfoque a determinados valores, normas, atitudes, preconceitos,

	com tal gênero literário sendo percebido como forma de arte que difunde mensagens e visões de mundo (ideologicamente significadas e construídas no tocante à diferença significativa). • Incremento de reflexões e publicações a respeito da deficiência a partir de 1981 – "Ano Internacional da Pessoa Deficiente". No Brasil, reflexões ligadas à ampliação dos espaços institucionalizados de atendimento ao deficiente. • Estudos propondo necessidade de maior equiparação de oportunidades entre indivíduos não-deficientes e deficientes. Informação propiciando mudança de atitudes. Explicitação da necessidade de ampliação do número de estudos acerca do contexto da deficiência para superação de processos de estigmatização. • Interações sociais reforçando ou fragmentando identidades (Relação Eu / Outro). Presença de preconceitos e estereótipos na literatura infanto-juvenil – negação da diferença. • Personagens diferentes (deficientes?) como vítimas ou vilões, ou como herói-vilão. Imagens construídas com base em estereótipos e preconceitos. • Histórias analisadas podendo ser agrupadas em 03 (três) eixos: Histórias altamente preconceituosas, histórias denunciadoras de preconceitos e histórias livres de preconceitos (menor ocorrência). • Ressalva da autora: Obras literárias trazendo 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. • Literatura infanto-juvenil: Possibilidade de fortalecimento de estigmas ou de transgressão da ordem imposta. • Relação entre emissor e receptor da obra – veiculação de imagens e mensagens, necessidade de haver direcionamento crítico na leitura da literatura em geral e da literatura infanto-juvenil em específico, gênero considerado por muitos como subgênero. • Força do olhar do Outro: Capacidade de marcar quem tem uma diferença, lançando o indivíduo no sofrimento, isolamento, solidão, ostracismo, fuga, esquiva. Espelhamento do espanto, sofrimento, atração e repulsa, desconforto de quem VÊ. • Tríade: Obra, artista, mundo: Obra como espelho do mundo pelo olhar do artista. Espelhamento da realidade: mundo real / mundo ficcional, mesmo que tal intenção não seja manifesta.
Noronha (2006)	• Literatura infanto-juvenil como produto cultural presente na vida das crianças, podendo tanto contribuir para diminuir como para disseminar o preconceito em relação à deficiência. • Sinopses das histórias analisadas podendo ser divididas em três categorias: 1) Histórias livres de preconceitos, 2) Histórias denunciadoras e imunes a preconceitos e 3) Histórias denunciadoras, mas, simultaneamente, perpetuadoras de preconceitos, estereótipos e/ou estigmas em relação à deficiência (com maior ocorrência na análise empreendida). • Literatura infanto-juvenil e escola como tendo estreita relação e mesma natureza formativa, com tal ação sendo oriunda das necessidades sociais que explicam e legitimam o funcionamento

	societal. • Literatura infanto-juvenil podendo, se houver direcionamento crítico, abrir possibilidades de questionamento e contestação ao leitor. • Ideologia dominante presente nas obras literárias infanto-juvenis, direcionando formas de apresentação da diferença/deficiência. • Representação social da diferença direcionando ações voltadas à aceitação e percepção do Outro. • Diferença/Deficiência causando desconforto, estranhamento, havendo a hegemonia do emocional sobre o racional • Manutenção do preconceito, estereotipia e estigma devido a um imaginário social que permeia a interação entre pares.

QUADRO 1 - RESULTADOS DAS PESQUISAS ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA

FONTE: Síntese da autora.

Apesar de as autoras defenderem a literatura infanto-juvenil como forma de arte com amplas possibilidades de promover a reflexão e o encantamento, podendo formar opiniões críticas, ambas constataram o preconceito explícito ou implícito em diversas obras, o que se considera “corpo desviante” ou, simplesmente, “diferença”, sofrendo estigmatização devido a hierarquizações socialmente significadas e difundidas, com características e atributos determinados sendo mais valorizados numa sociedade que cultua o corpo sadio e busca a perfeição.

Dessa forma, as autoras situam a necessidade de se refletir com maior aprofundamento sobre questões referentes às formas de representação de si mesmo e do Outro, entendendo ser imprescindível oportunizarem-se análises criteriosas para que os preconceitos sejam debatidos e desmistificados, com o potencial do deficiente sendo trabalhado para que não se enfoque, tão somente, suas limitações, entendendo-se sua diferença como desvio.

3.2.2 Relações raciais na perspectiva das obras literárias

No tocante ao quesito cor-etnia percebe-se que pela herança escravista de formação do povo brasileiro e por conta da negação do preconceito, há permanência do mito da democracia racial brasileira, com ações discriminatórias sendo “disfarçadas” e o racismo negado devido a sua atuação velada.

No texto da Declaração sobre Raça conclui-se que “[...] as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são conseqüência de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias econômicas, educacionais e políticas”, ou seja, declara-se o óbvio, que as desigualdades observadas foram mantidas e/ou fortalecidas pela desvalorização e negação das diferenças, num processo reforçado por mecanismos sociais, econômicos e educacionais (culturais), num movimento de desconsideração do que é socialmente considerado como “desvio” (DECLARAÇÃO DAS RAÇAS, 1950).

Nesse contexto, o racismo se coloca como ação que permanece atuante na pós-modernidade e que oportuniza, de forma ativa, mesmo que implícita, a discriminação e a estratificação social, oportunizando igualmente o controle diferencial dos recursos entre grupos, situação que perpetua desigualdades.

Estudos na área corroboram essas constatações, apresentando-se a seguir um quadro com os resultados das pesquisas que conjugam a temática da literatura infanto-juvenil com as questões de raça.

Rosemberg (1985)	• Estereotipia da ilustração que se refere ao personagem do negro e do indígena. • Tratamento diferencial dado a grupos brancos e não-brancos. Quase ausência de personagens indígenas e negros. Melhor caracterização de personagens brancos. • Discriminação insidiosa e persistente, mas pouco perceptível, revelando cotidiano de uma sociedade assentada sobre existência de opressores e oprimidos, sem que se questione sua legitimidade. • Recriação da realidade social via literatura infanto-juvenil, com a simbologia do veículo se utilizando tanto do texto quanto da imagem para reforçar ideologias. • Discriminação contra grupos não-brancos: Aparece tanto de forma aberta quanto de forma latente. A negação ao direito à existência humana é a forma latente de preconceito que mais se destaca: o branco é o representante da espécie. • Associação da cor negra a personagens maus. Cor negra associada a castigo. Em contrapartida, valorização da cor branca. • Índios e negros comparados a animais. Maior frequência de personagens antropomorfizados associados à cor negra. • Personagens brancas, apesar de sua pluralidade, não perdem sua individualidade. Personagens não-brancas sem individualidade e unicidade. Mulher negra não existe na ilustração. • O branco tem, mais do que o não-branco, nome, sobrenome, apelido, maior diversidade profissional e maior número de categorias comportamentais. O acabamento literário do personagem

	não-branco é menos perfeito.
Piza (1998)	• Sociedades racistas engendram a formação de autoras com perspectivas estereotipadas e preconceituosas. • Textos e imagens estereotipados no tocante à literatura destinada à criança e ao jovem. Estereótipos como produtos das expectativas sociais neles depositadas e como decorrência de processos de categorização social. Constatação de discriminação valorativa e comportamental. • Percepção de grupo, coletividade e não de “indivíduo” com características próprias. Negros como “multidão”. • Verificação de relações assimétricas, com hierarquizações sociais advindas de movimentos de categorização individual ou grupal baseados em estereótipos. • Formas de racismo baseadas em gênero e classe social. Sexualidade e feminilidade racialmente específicas. Libido do negro exacerbada. • Estabelecimento de modelos de conduta. • Texto como informante de dinâmicas sociais que nele transparecem e são cristalizadas, muitas vezes, através de estereótipos presentes nas imagens.
Bazilli (1999)	• Apesar da grande mobilização de movimentos sociais, permanece discurso racista na literatura infanto-juvenil. Pequenas mudanças são observadas, mas sem alterações significativas na produção destinada ao público infantil e juvenil. • Silêncio presente na ausência de informações acerca de personagens negros. Percepção de marcas ideológicas no tocante ao gênero literatura infanto-juvenil. • Homem branco adulto como representante da espécie. • Manutenção de relações de dominação pela naturalização das relações de opressão, com utilização de formas simbólicas na representação do personagem negro que é, frequentemente, desprivilegiado ficcionalmente. Quando da apresentação dos atributos negros, desvalorização pelo uso de sentido depreciativo. Pouco relevo no desenvolvimento do personagem não-branco na trama. • Estereotipia nas ilustrações. • Tendência de produzir histórias destinadas ao leitor branco, mantendo-se os privilégios ficcionais desse segmento étnico.
Gouvêa (2005)	• Busca de fontes autênticas de nacionalidade, com criação de tipos humanos que representem o povo brasileiro. • Entre 1900 e 1920, o negro constitui personagem quase ausente e, quando aparece, é personagem mudo. A partir da década de 20, negros começam a figurar nas tramas. • Representação do negro no ambiente doméstico. Negro associado a “pureza e ingenuidade do povo”. • Ausência do negro nas cenas sociais sugerindo marginalização após abolição. Negro como herdeiro de uma ordem social arcaica e

	ultrapassada, ligada ao tradicionalismo. Figura do negro associada à vadiagem e à preguiça. • Estereótipos presentes na literatura infanto-juvenil: Negro escravo, mãe preta, negro contador de histórias, pretos e pretas velhas, corpos animalizados, linguagem estropiada. • Manutenção e naturalização de relações de dominação, ampla hierarquização social.
Silva (2005)	• Mudanças nos discursos racistas são muito limitadas no tocante à produção de livros didáticos e infanto-juvenis. Apesar da movimentação social, de críticas, propostas e reivindicações, se mantêm e veiculam discursos racistas. • Aumento da frequência de personagens negros e modificações em características determinadas dos discursos não significaram tratamento igualitário dispensado aos grupos raciais negros e brancos. • Observa-se manutenção da desproporção entre brancos e negros nas ilustrações e textos, tanto nos livros didáticos quanto na literatura infanto-juvenil. • A tendência geral é manter os personagens negros presos a representações estereotipadas ou socialmente desvalorizadas. Assim, ambos os meios discursivos (literatura infanto-juvenil, livros didáticos) continuam produzindo e veiculando um discurso que trata o branco como representante da espécie e situa o personagem negro como inferior, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais. • Apreensão de formas de discriminação que promovem hierarquizações e relações de dominação. • Sub-representação do negro. Correlação entre raça e classe social no processo de hierarquização das pessoas.
Lima (2005)	• Personagens negros geralmente vinculados à escravidão. Abordagens naturalizando o sofrimento e reforçando a associação com a dor. Cristalização da imagem do escravo. Degradação histórica. • Estigmatização da população negra pela inferiorização do negro, situação que contribui no movimento de reforçamento de relações assimétricas de poder, com promoção de dominação social real. • Marcas imputadas ao negro impedindo sua ampliação de papéis no contexto social. • Silêncio brasileiro na reflexão acerca do racismo. Manutenção de preconceitos baseados em estereótipos pela não discussão da temática. • Ilustrações fortemente estereotipadas.
Dalcastagnè (2005)	• As personagens do romance brasileiro contemporâneo são brancas. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior do que a categoria dos não-brancos.

	• Em 56,6 % dos romances analisados não há nenhuma personagem não-branca importante. Em apenas 1,6 % não há nenhuma personagem não-branca. • A predominância branca no romance contemporâneo não corresponde à diversidade da população do Brasil. • A presença negra e mestiça entre personagens é, tal como acontece com as mulheres, menor ainda quando são focados os protagonistas e, em especial, os narradores. Assim, os brancos monopolizam as posições de maior visibilidade e de voz própria. • Negros vinculados à pobreza e à violência.
Silva & Souza (2008)	• Percentual de personagens indígenas inferior à proporção de personagens brancos. • Apresentação dos personagens indígenas como "multidão" – com pouco realce a características individuais. • Personagens brancos com melhor identificação do que os não-brancos. • Autoria de indivíduos pertencentes à etnia indígena decorrendo em apresentação da sua comunidade de forma mais critica e valorizada. • Indígena como ser "primitivo". • Foco etnocêntrico na percepção do índio. Cultura folclorizada, exótica, devido a visões simplificadas, distorcidas e estereotipadas que são apresentadas, tanto na literatura infanto-juvenil quanto em livros didáticos.

QUADRO 2 - RESULTADOS DE PESQUISAS ACERCA DAS RELAÇÕES RACIAIS

FONTE: Síntese da autora.

Devido às poucas investigações no tocante à representação de indígenas no contexto da literatura infanto-juvenil, apresenta-se a seguir quadro retirado do artigo publicado no Caderno de Pesquisa de n° 80 sob autoria de Regina Paim Pinto (1992), sobre representação das categorias étnico-raciais nos livros didáticos:

NEGROS
• Em vários indicadores de importância dos personagens, tanto no contexto como na ilustração, os negros aparecem em posição inferior. São menos freqüentes que os brancos (Pinto, 1987; Silva, 1987); em menor proporção que os brancos recebem nome próprio (Pinto, 1987; Silva, 1987; Santos, 1987), aparecem como personagens principais (Pinto, 1987), são ilustrados em locais diferenciados do livro (Pinto, 1987) ou em posição proeminente quando em grupo (Pinto, 1987; Triunpho, 1987), aparecem como vivos (Pinto, 1987), são representantes da espécie (Pinto, 1987), são famosos ou históricos (Pinto, 1987). • Negros são apresentados de modo grotesco e caricato (Pinto, 1987; Silva, 1987), de

modo a perpetuar estereótipos ou de modo negativo (Pinto, 1987; Silva, 1987; Triunpho, 1987). • Negros raramente aparecem em contexto familiar (Pinto, 1987; Silva, 1987), e, quando presente, a família negra invariavelmente é pobre (Triunpho, 1987). • Personagens negros desempenham poucas profissões, em geral as mais humildes e mais desprestigiadas (Pinto, 1987; Silva, 1987; Triunpho, 1987). • Os livros omitem a participação dos negros na história e na construção do país (Silva, 1987; Triunpho, 1987). • Os livros omitem o processo de resistência desenvolvido pelo negro durante a escravidão (Triunpho, 1987). • Os livros omitem o processo histórico que engendrou a atual situação de marginalidade do negro (Silva, 1987; Triunpho, 1987).
ÍNDÍGENAS
• Os livros omitem a história dos povos indígenas, que em geral são mencionados apenas em função dos acontecimentos que afetam o branco. • Índios são quase sempre mencionados no passado, não havendo, portanto, referências aos problemas que afetam as comunidades indígenas atualmente. • Não há praticamente referência a índios concretos ou a nações indígenas, mas a um “índio” genérico, desprovido de identidade. • Os costumes indígenas são apresentados através da ótica da nossa cultura e desligados de seu contexto. Enfatizam-se as ausências e omitem-se informações importantes para o seu pleno entendimento (PINTO, 1985).

QUADRO 3 - ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE NEGROS E ÍNDIOS DETECTADAS PELOS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DAS CATEGORIAS ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

FONTE: PINTO, 1992.

Assim, observa-se que as pesquisas apontam formas de como o preconceito racial ainda faz parte do cotidiano do povo brasileiro, com os grupos não-brancos sofrendo discriminações no campo literário.

3.2.3 Relações de gênero na literatura infanto-juvenil

Nas relações sociais os preconceitos têm atuado prejudicando o intercâmbio entre grupos, podendo levar à adoção de atitudes de opressão e exclusão daqueles considerados “inferiores” ou, simplesmente, diferentes, conforme ilustrado pela realidade brasileira. E, apesar de na atualidade o debate sobre as diferenças estar mais politizado no campo teórico, com decorrências para os demais campos (do

direito principalmente) ainda se observa ocorrência de situações de discriminação e de preconceito.

No prisma de análise das relações de gênero ou de estereótipos sexuais percebe-se que, historicamente, a diferenciação entre sexos se configura como um problema social que tem gerado, ao longo do tempo e em diferentes contextos, discriminação, preconceito e conflito.

Estudos apontam a complexidade da temática, com diversos autores apontando a necessidade de se ter um enfoque crítico. Observa-se a assimetria das relações entre sexos e os estereótipos advindos deles como sendo fenômenos que ilustram os preconceitos construídos e significados socialmente, preconceitos estes que fortalecem processos de hierarquização das interações sociais, segundo critérios e atributos pré-definidos.

Os estudos apresentados a seguir ilustram o esforço de se discutir em profundidade tal temática no contexto da produção literária.

Rosemberg (1985)	• Ampla discriminação da mulher no contexto da literatura infanto-juvenil. Tratamento da mulher equivalente ao de coadjuvante. Traços e atributos estereotipadamente marcados. • Frequência denotando pouca representatividade da mulher e da menina (1/3 da humanidade contida nos livros). • Além de a presença feminina ser marcadamente inferior à masculina, há oposição dos universos masculino e feminino. Na capa, a mulher ocupa o 3° plano. • Protagonismo do personagem masculino. • Personagens masculinos interagindo, predominantemente, entre si. Interações entre homens e mulheres denotando passividade. • Delimitação de espaços: Ela – dentro de casa. Ele – fora do lar. • Condicionamentos da menina e da mulher convergem para a família, com os personagens femininos sendo mais frequentemente em relação aos masculinos denominados por sua função familiar e de condição de cônjuge. • Privilégio masculino aparecendo no seio da família através da primogenitura. • Meninas como “observadoras” das cenas que se desenrolam (“catatonia observante”). • Personagens femininas adultas descritas na ilustração por meio de sua associação com os afazeres domésticos. Mulheres tendo ocupações menos diferenciadas e menos valorizadas social e economicamente. Personagens masculinos são principalmente descritos no exercício de sua atividade profissional. • Bipolarização dos papéis sociais.

Negrão & Amado (1989)	• Sexismo presente e atuante nos livros didáticos. • Retratação de imagens que reforçam papéis sociais na ilustração, reforçando, conjuntamente, relações hierarquizadas de gênero. • Reforço de estereótipos sexuais.
Piza (1998)	• Bipolarização de papéis sociais devido a hierarquizações de gênero. • Erotização da mulher negra. • Percepções da mulher branca acerca da mulher negra baseadas em estereótipos. Estereotipia verificada tanto nas ilustrações quanto nos textos. • Imagens de mulher vinculadas aos papéis sociais determinados no bojo de uma sociedade patriarcal. • Gênero apontando para as determinações sociais e culturais que se apóiam no sexo, definindo a posição deste sexo nas relações de poder. O sexo seria, nessa perspectiva, a expressão da natureza biológica, à qual se atribui valor no interior da hierarquia de gênero. O uso de ***sexo*** contribuiria para a naturalização da diferença e suas consequências funestas no campo da dominação patriarcal. • Incorporação dos valores da mulher branca. • Relação de sexualidade entre homens brancos e mulheres negras como fruto do patriarcado e da colônia. • Mulher negra vítima constante da violência, culpabilizada pelos excessos sexuais que lhe atribuem. Sexualidade exacerbada da mulata. • Personagem não-branca caracterizada como empregada doméstica, a eterna cozinheira e babá. A menina negra inexiste. • Mulher ligada à família, ao lar. Maior liberdade de escolha de destino outorgada às mulheres negras em detrimento das mulheres brancas. • Mulher negra associada a ideia da fertilidade. Mulher branca descrita como solitária e infeliz.
Nogueira (2001)	• Menor frequência de personagens femininos. • Bipolarização de papéis sociais devido a hierarquizações de gênero. • Estereotipia nas ilustrações e textos. • Personagem feminino vinculado à família e ao lar. Mulher como mãe e esposa.
Dalcastagnè (2005)	• Mulheres negras sub-representadas, tendo frequência pouco expressiva nas narrativas. • Personagem feminino de cor preta/parda apresentando apenas 15% do protagonismo negro de ambos os sexos. • Constatação de relações hierárquicas e assimétricas de gênero e raça.

QUADRO 4 - RESULTADOS DE PESQUISAS ACERCA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

FONTE: Síntese da autora.

Os resultados acima descritos denunciam o sexismo e a veiculação de estereótipos sexuais via livros didáticos, literatura brasileira e infanto-juvenil. As relações de gênero são constituídas e constituintes de relações sociais de poder, com a utilização e significação do conceito de gênero não sendo neutra, mas politicamente influenciada e mantida (SCOTT, 1995 apud NOGUEIRA, 2001), fato que demanda estudo e discussão para que se evitem atos de discriminação e preconceito que geram conflitos e deterioram relações entre pares.

3.2.4 Construção da infância na literatura infanto-juvenil

O conhecimento de que a maneira de perceber e pensar a criança influi sobre as suas condições de vida e sobre os comportamentos do adulto em relação a ela demanda a necessidade de se rever a maneira como definimos infância e como percebemos a criança no contexto social.

Rosemberg defendeu o pressuposto de que a relação entre adulto e criança não é igualitária, não havendo, historicamente, uma verdadeira interação entre esses grupos, fato que promoveria a percepção da criança como um ser que deve ser cuidado, educado, num movimento de vir a ser. Em contrapartida, o adulto seria o educador, o modelo da criança, com “a idade do organismo, como tantos outros dados biológicos (a cor da pele, o sexo, etc.)” sendo “recriada ou reinterpretada em função das necessidades sociais” (ROSEMBERG, 1985, p. 24). A autora afirmou também que o exercício do poder do adulto sobre a criança se faz mediatizado pela educação, formal e informal, mantendo-se uma relação de dependência hierarquizada em relação “à impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança”, com o adulto utilizando a educação como instrumento de adaptação. Nessa linha de raciocínio, a infância deve ser ultrapassada para que se atinja o paradigma adulto, “daí a projeção na infância em geral e mesmo na criança concreta, dos ideais não atingidos pela geração adulta e pela sociedade” (ROSEMBERG, 1985, p. 25).

Cria-se, dessa maneira, o que outra estudiosa da área literária, Marie José Chombart de Lauwe (1991), denominou de “mito da infância”, havendo “[...] recriação de uma infância idealizada que encarna inocência e autenticidade ainda

não deformadas pela sociedade. O personagem infantil é, assim, integrado e identificado à natureza, que é também conhecida como a via de escape à opressão do adulto e de sua sociedade" (ROSEMBERG, 1985, p. 25-26). O mito da infância evidencia, dessa maneira, que o tempo de referência do adulto não é igual ao de vivência da criança, com o adulto tendo sido criança no passado, buscando "reviver" experiências por meio da incorporação do antigo ao atual, estabelecendo-se, então, relações de anacronismo.

Observa-se que há uma hierarquização na relação adulto-criança, com o direito de ensinar e o dever de aprender constituindo facetas marcantes desse exercício de poder que extrapola os limites da escola e da família e manifesta-se em várias situações de vida, inclusive no contexto do gênero literatura infanto-juvenil (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 29).

Auxiliando nesse processo de "dominação", afirma Rosemberg que a literatura infanto-juvenil tem se configurado como importante instrumento difusor de mensagens e modelos de conduta, com a autora definindo literatura infanto-juvenil como "uma forma de comunicação historicamente determinada onde o emissor é o adulto e o receptor é a criança" (ROSEMBERG, 1985, p. 29).

Ao adotar tal definição como parâmetro de análise, Rosemberg situou a literatura infanto-juvenil como possibilidade de reafirmação das relações assimétricas de poder entre adultos e crianças, explicitando que tal gênero literário trata de uma "comunicação *para* e não *entre*", com o caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil não decorrendo apenas "do domínio exercido pelo adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro" (ROSEMBERG, 1985, p. 30). Na afirmação da autora fica explícito que:

> [...] o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

Essa distância entre criação e consumo reflete e se origina da desigualdade entre emissor e receptor, refletindo a posição hierarquicamente inferior da criança em relação ao adulto. Entretanto, cabe ressaltar que na atualidade a criança e o

jovem não podem mais ser considerados como “receptores cativos” do gênero literatura infanto-juvenil visto seu poder no movimento de escolha de temas e na compra das obras estarem promovendo um repensar do perfil do leitor virtual deste gênero em específico. Contudo, na pesquisa de Rosemberg se constatou que a literatura infanto-juvenil se apresentava como um produto cujo processo de criação e produção era guiado por objetivos que pareciam ser exteriores à criança, com o livro, como objeto, literatura e imagem, veiculando significado social, sendo criado e significado por um emissor adulto, portador de uma mensagem, voltado a um receptor criança – passivo, visto como ser educável (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 49). Ainda se observa, na contemporaneidade, manutenção da perspectiva da criança como ser educável, mas a criança e jovem tem conquistado um espaço maior de protagonismo.

Concomitantemente, segundo a autora, o processo de produção do livro para crianças apresentava, de um modo geral, uma série de imperfeições ou descuidos, o que transmitia uma imagem da criança leitora como “alguém imaturo, com um desenvolvimento psicológico diferente, se não inferior ao adulto” (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 49). Portanto, o conceito de criança estaria assim implícito no conteúdo das obras voltadas ao público infantil, transparecendo “através de ensinamentos, omissões, edulcorações, etc.” (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 49), deixando explícita a ideia de que para as crianças serve “qualquer coisa” em termos de qualidade.

Apontou Rosemberg que a literatura infanto-juvenil tinha como imagem subjacente de criança o ser educável, domesticável, com as histórias difundidas propagando um modelo de relação adulto-criança centrado no poder adulto que se apóia na desigualdade de conhecimento (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 70). A partir da produção dessa imagem da criança e por meio da idealização máxima do universo e da humanidade, tanto quando se assume a pedagogia do modelo quanto quando assumida a do contra-modelo, observou-se a utilização do maniqueísmo como elemento dinamizador das discussões propostas, com tal literatura colocando o adulto como um “educador onipresente e onisciente” (ROSEMBERG, 1985, p. 71). Tal constatação foi comprovada pelo reconhecimento de que a literatura infanto-juvenil produzida é também o produto de modelos de literatura e de literatura infanto-juvenil vivenciados pelo criador, o que denota que há modelos de relação adulto-

criança assimilados pelo convívio social geral coexistindo com modelos de relação adulto-criança inerentes à própria literatura infanto-juvenil (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 71).

E, apesar dos movimentos de mudança no contexto da literatura infanto-juvenil, Rosemberg afirmou que observou nos livros publicados entre 1955 e 1975 que ainda persistia a literatura moralista, mesmo que de forma anacrônica, revivendo-se formas de socialização vividas pelos autores. Constatou a autora que apesar das obras evocarem o lazer e o divertimento em suas narrativas, a relação didática permaneceu, não ao nível estrutural, mas no próprio conteúdo do livro, cheio de conceitos e explicações (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 72).

Todavia, em algumas obras observou-se que a relação emissor-receptor tornou-se mais próxima, pois o narrador, apesar de adulto, assumia, por vezes, o papel de cúmplice da criança, se colocando como seu protetor, cativando-a para diminuir a distância que pudesse existir entre ambos, num movimento de conquista do leitor. Nesse contexto, a criança não era percebida unicamente como aprendiz e o adulto não era, exclusivamente, o educador, com sua relação tornando-se menos hierarquizada. A autora também defendeu que havia um grupo de autores mais jovens, convertidos à literatura infanto-juvenil, cujas obras afastavam-se do idealismo e do maniqueísmo, “permitindo o aparecimento do conflito intrapsíquico e social”, com as narrativas não apresentando um único ponto de ruptura, mas, ao contrário, sendo “permeadas pela tensão proveniente da dúvida, do questionamento, da perplexidade, do acerto e do descompasso inerentes às personagens e ao contexto” (ROSEMBERG, 1985, p. 73).

Na transição que se operava, Rosemberg defendia o pressuposto de que se passou a considerar a criança e o jovem leitor como alguém “relativamente igual” ao autor/criador, estabelecendo-se um vínculo mais forte entre receptor e emissor, entre autor e leitor. A autora argumentou que, na contemporaneidade (anos 1970-1980) surgiu um grupo de autores que buscava, através de suas obras, ver e atuar no mundo na perspectiva da criança. Segundo Rosemberg, eram indicativos dessa mudança de relação:

> A presença do narrador criança, a transposição simbólica do conflito, a prerrogativa da ação sobre o verbo, [...] marcas distintas do adulto tentando,

> e muitas vezes, [...] conseguindo falar ***com*** e não ***para*** ou ***sobre*** a criança. (ROSEMBERG, 1985, p. 74).

De acordo com a autora, essas diferentes “maneiras” de perceber a literatura infanto-juvenil têm influenciado sua produção, com as tendências adotadas pelos diferentes autores e editoras coexistindo, justapostas, talvez não pacificamente, mas atuando como modelos e guias para aqueles que criam, produzem e divulgam literatura infanto-juvenil (cf. ROSEMBERG, 1985, p. 75).

A análise sobre infância e as imagens de criança que as informam tem sido foco de atenção na contemporaneidade devido ao movimento de diferentes campos de estudo que concebem infância como fenômeno social, fato que tem propiciado a desconstrução dos processos de naturalização da noção desse constructo (cf. ESCANFELLA, 1999, 2006). Assim, passa-se a conceber a criança como ator social, com a infância tendo sido compreendida como processo construído em contextos espaciais e temporais específicos, com a infância sendo período da vida com especificidade própria e não, meramente, se configurando como uma “fase”. (cf. ESCANFELLA, 1999, 2006).

E, ao adotar-se essa linha de raciocínio, não há como negar que no processo de construção desse fenômeno, assim como em relação à construção da identidade social e virtual de outros grupos, tem se promovido a exclusão, havendo o estabelecimento de “idealizações”, por parte dos adultos, de como deveria ser, agir e pensar a “criança”.

A idealização da criança promove, segundo Marie-José Chombart de Lauwe (1991), a mitificação da infância, com tal ação dando ensejo à “modelagem” de uma imagem que serve de parâmetro de conduta para os pequenos leitores. Nessa perspectiva, se nega a atuação autônoma da criança na sociedade, negando-se sua definição de ator social, com o adulto sendo seu guia e percebendo sua existência como um vir a ser, impedindo-lhe de ter voz e vez, negando, concomitantemente, a expressividade da cultura infantil.

Tal fato é também verificado no campo literário, desconsiderando-se assim que a infância seja considerada uma categoria social e relacional que atua para a compreensão da sociedade, o que significa ao mesmo tempo reconhecer que a sociedade está estruturada com base em relações assimétricas de idade e constatar

que a infância não detém os mesmos privilégios que outros grupos etários (cf. ESCANFELLA, 1999, 2006).

A partir de tal constatação, estudiosos têm investigado as ideologias postas pela obra literária, buscando oportunizar reflexões que permitam revisão de conceitos e paradigmas.

O quadro abaixo traz uma síntese dos resultados das diferentes pesquisas nas quais se fundamentou este estudo.

Rosemberg (1985)	• Pouca qualidade dos traços e/ou contradição entre texto e imagem sendo características de uma produção literária que insistia na formação do hábito de leitura. • Produção de narrativas essencialmente didáticas e pouco interessantes e com objetivos puramente pedagógicos. • Utilização de seres antropomorfizados com foco moralista. • Personagens transformados em “tipos”. • Idealização do universo e da humanidade em si, tanto quanto assunção da pedagogia do modelo ou do contra-modelo. As narrativas – nessa linha de produção – refletiam, de forma contundente, o caráter unilateral da relação de poder entre adultos e crianças, havendo idealização do mundo social e psíquico do adulto e mistificação do universo infantil. • Na contemporaneidade, a autora argumenta que surgiu um grupo de autores que procuram, através de suas obras, ver e atuar no mundo na perspectiva da criança.
Chombart de Lauwe (1991)	• Da linguagem a respeito da criança se passa a uma linguagem a partir da criança, com as representações mesclando o real e o imaginário. Cria-se assim uma personagem simbólica. • Quando um relato se organiza a partir de uma personagem de criança idealizada, se promove a mitificação da infância. A representação de uma personagem desliza, frequentemente, até sua mitificação. • Nem o romance nem a autobiografia constituem mitos no sentido clássico do termo, sobretudo quando adotam um estilo realista. • As personagens estudadas se mostraram variações de um ser único: “a criança autêntica”, modelo positivo por excelência. • Os relatos atualizam um sistema de valores simbolizados partindo do personagem da criança. Em nível de conteúdo as personagens infantis simbólicas são dotadas de um poder e de um saber excepcionais que as aproximam das personagens de mitos tradicionais. • A literatura infanto-juvenil contém modelos e estereótipos relativos à criança. As ficções fantásticas contribuem para levar a seus extremos características atribuídas à infância. • As partes do real, do imaginário e do simbólico variam de

	importância segundo os relatos (histórias). Observa-se oposição entre o mundo da criança e o mundo do adulto. • O mito incita aquele que sonha com uma regressão ou a uma fuga no imaginário. Ele constata, narra a seu modo, não está voltado para a transformação do mundo.
Piza (1998)	• As novas relações entre adultos e crianças postulam uma nova temática, tanto quanto uma nova estética, às quais as escritoras brancas tentam responder. Contudo, observa-se estereotipia na representação da criança, especialmente no tocante às imagens veiculadas da menina e da mulher negra. • A criança tem direito à literatura, contudo a crítica denuncia o adultocentrismo. • As relações entre gerações impõem um novo paradigma temático por um lado e, por outro, produzem uma inflexão no desenvolvimento das escritoras, que saem da condição de interlocutoras diretas de seus filhos e passam a se relacionar em outros sistemas. Verifica-se permanência do "tom" moralista das narrativas destinadas ao público infantil e juvenil. • Simbolismo da personagem infantil promovendo sua idealização.
Escanfella (1999/2006)	• Criança na literatura: Marcas pedagógicas e moralistas até década de 60 (com exceção de Lobato). • Laicização da literatura infanto-juvenil no período de 75/94. • Década de 60/70: Politização da literatura, com difusão da ideia de que os problemas dos adultos também dizem respeito à criança. Contudo, literatura infanto-juvenil moderna permanece como preparação para entrada no mundo adulto, com restrições temáticas ao que seria próprio ao "universo infantil" (contradição entre ideal e real). • Protagonistas infantis representados de forma estereotipada e como porta vozes das concepções e valores dos adultos. • Manutenção das relações de assimetria entre adultos e crianças. Literatura infanto-juvenil percebida como um produto de comunicação de massa, sendo uma produção midiática que difunde informações e conceitos de forma ideológica, porque mantém relações de dominação em seu bojo. • Aumento de livros com uma única história, de obras cujos temas tratam da vida cotidiana, aumento de textos destinados ao lazer, recuo da produção de textos morais, históricos e religiosos. • Leitura considerada como hábito elitista. Ampliação da rede de escolarização obrigatória trazendo novos adeptos a essa prática. Vínculo entre escola e mercado livreiro decorrendo numa relação mercadológica da leitura. • Literatura infanto-juvenil como produção simbólica adultocêntrica, forma de socialização proposta pelo adulto, na medida em que é produzida pelos adultos sem participação da criança no processo. • Apoiadas em uma socialização para a heteronomia e não para a autonomia, tanto a produção de editoras laicas como das católicas pode hipertrofiar a proposta educativa, se se comprometer com uma posição autoritária diante da infância, mobilizando sentidos

	ideológicos. • Constatação do caráter utilitarista da literatura infanto-juvenil.
Gouvêa (2004)	• Textos dirigidos ao leitor-modelo (criança). • Mudanças nas representações de infância a partir da década de 20 decorrendo em transformações na produção literária, mas com manutenção do enfoque moral e pedagógico das obras. • Descrição de padrões de conduta que caracterizariam a criança, adjetivando suas ações. Aproximação do fazer da criança ao fazer do adulto, valorizando-se a seriedade e o recato, considerando-se o comportamento da criança como "desorganizado". Personagens infantis marcados por uma conduta negativa. Observa-se tentativa de conter "ímpeto e espontaneidade" infantil. • Criança como ser curioso e aventureiro (Lobato). Idealização da infância, que se constitui para o adulto como "paraíso perdido". Tentativa de "educar" os sentimentos das crianças. Valorização das virtudes infantis (caridade, civismo). • Moralidade das narrativas como tentativas de correção de atitudes inadequadas. • Edificação da sociabilidade da criança. Todavia, ressalta-se que os diversos agrupamentos infantis surgem, não de uma escolha da criança, mas se constituem a partir de espaços institucionalizados como a família e a escola. • Brincar associado à especificidade da criança. Criança como "ser brincante". • Observam-se fronteiras e contornos para diferenciação de idades no interior das narrativas – Criança pequena caracterizada por um irracionalismo em contraponto a crianças maiores suscetíveis à razão. Adulto como ser "racional".

QUADRO 5 - RESULTADOS DE PESQUISAS ACERCA DE RELAÇÕES GERACIONAIS

FONTE: Síntese da autora.

Tais estudos foram selecionados como subsídio teórico da presente pesquisa porque o enfoque utilizado nas análises realizadas foi qualitativo, com os dados obtidos estabelecendo um encadeamento de informações que facilitaram a análise do acervo ora investigado.

Os estudos de Chombart de Lauwe (1991) focaram o processo de representação das crianças que desencadeou, segundo a autora, a criação de uma linguagem mítica, tendo-se analisado romances franceses de ficção da literatura contemporânea. Rosemberg (1985) analisou a literatura infanto-juvenil como artefato ideológico, investigando sobre as relações de poder no contexto da obra literária, verificando ampla desigualdade entre grupos.

No trabalho de pesquisa desenvolvido por Escanfella, analisou-se a relação entre adultos e crianças no contexto das obras literárias, tendo havido constatação de um processo de laicização da literatura no período de 75/94 (ESCANFELLA, 1999). Na continuidade do trabalho (ESCANFELLA, 2006), houve comparação de livros da literatura infanto-juvenil produzidos por editoras brasileiras laicas e de confissão católica para contribuição no debate acerca da construção social da infância no contexto literário brasileiro, no tocante ao gênero literatura infanto-juvenil. Edith Piza (1998) estudou a representação da mulher negra a partir do trabalho de criação de escritoras brancas, investigando sobre a assimetria de poder entre diferentes grupos, analisando relações de dominação de idade, gênero e raça. Gouvêa (2004) investigou sobre as maneiras de se constituir “retratos” da infância, estudando as relações (assimétricas) entre adultos e crianças, incluindo a literatura infanto-juvenil nas suas análises como campo fértil de pesquisa.

Todas as pesquisas entendiam a infância como constructo que direcionou as maneiras de tratar a criança, com a problemática das relações geracionais, com o mundo centrado na perspectiva adulta, sendo promotor de desigualdades, com a criança do sexo feminino e de cor negra sendo ainda mais penalizada num mundo que se quer fraternal, mas que se faz excludente ao não se refletir de forma aprofundada sobre pré-conceitos naturalizados e exercitados cotidianamente.

4 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA

4.1 PNBE: DEFINIÇÃO, ABRANGÊNCIA, OBJETIVOS E FORMAS DE EXECUÇÃO

Apesar de avanços em determinados aspectos, diversos problemas permanecem na Educação brasileira. Entre as dificuldades enfrentadas na atualidade, uma das que tem tido maior foco de debate devido à sua seriedade diz respeito ao problema da alfabetização e do letramento. Constatou-se a dificuldade da escola brasileira em dar conta de sua função social, que é preparar para o exercício significativo da prática da escrita e da leitura.

Afirma-se que a Educação é um dos “caminhos” para a real democratização do país, havendo criação de diferentes programas para tentar garantir algumas prescrições legais. Nesse sentido, executam-se ações, determinam-se prioridades e por vezes criam-se diferentes órgãos para gerenciamento de recursos.

No contexto de busca de melhores resultados, o FNDE foi criado e se define como uma “autarquia do Ministério da Educação que tem como missão prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da Educação, visando garantir educação de qualidade a todos os brasileiros”, sendo um dos órgãos responsáveis pelo gerenciamento e provimento da área educacional (FNDE, 2008). Os recursos do FNDE são direcionados aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e a organizações não-governamentais para atendimento às escolas públicas de Educação Básica.

O FNDE gerencia, então, projetos, determinando os usos das verbas públicas voltadas ao setor educacional, direcionando as formas como os recursos serão utilizados e decidindo quais as áreas e setores que demandam maiores investimentos.

Na busca por melhores resultados na educação, os índices de alfabetização e letramento têm causado preocupações. Nesse sentido foram operacionalizadas ações diversas para melhorar a qualidade do ensino e, entre elas, a criação do PNBE, com as verbas voltadas à compra e distribuição de livros visando ampliar práticas de leitura e o “acesso à cultura”.

Desse modo, apesar dos baixos índices obtidos em provas nacionais no tocante à proficiência de leitura, capacidade de interpretação de texto e de produção textual, argumenta-se que a formação de bibliotecas escolares e a acessibilidade ao objeto livro, tanto a educadores quanto a educandos e comunidade em geral, pode vir a melhorar a fluência da leitura. Tal ação subsidiaria melhores produções escritas, desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa, disponibilidade de acesso à informação, o que melhoraria, qualitativamente, o ensino ofertado à população. O PNBE se coloca então, segundo seus gestores, como ação que "apóia o cidadão no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica" visando a excelência do ensino (FNDE, 2008). Nessa direção, o MEC – Ministério da Educação e Cultura vem, desde 1997, incentivando o hábito da leitura e o acesso à cultura junto a alunos, professores e a comunidade, mediante a execução do PNBE.

Esse programa consiste na aquisição e na distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenil, de pesquisa, de referência, além de outros materiais de apoio a professores e alunos, beneficiando escolas em todas as regiões brasileiras. O PNBE teria, segundo o MEC, o objetivo de auxiliar na superação do analfabetismo funcional ao fomentar práticas de leitura.

Defende-se, nesse enfoque, que o ato de ler subsidiaria o desenvolvimento da criatividade e criticidade, bem como contribuiria na ampliação vocabular e de conhecimentos, facilitando a escrita ao se permitir que os indivíduos se comuniquem e aprendam de forma mais diversificada. Também se afirma que ler seria importante agente de transformação social do país, pois quem lê mais tem mais acesso às informações e, portanto, é mais capaz de emitir opiniões.

Para implementar ações que impulsionassem as práticas de leitura, em 1998, logo após criação do PNBE, se compôs um acervo formado por 215 títulos, distribuídos a escolas de 5ª a 8ª séries, acervo este que incluiu obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, globos terrestres, dicionários, livros sobre história do Brasil e sua formação econômica e um Atlas Histórico Brasil 500 Anos.

Em 1999, o acervo foi composto por 109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo 04 obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais,

indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, acondicionadas em uma caixa-estante, distribuídas nas escolas de 1ª a 4ª série.

No ano de 2000, convencionou-se que o material entregue seria direcionado ao atendimento aos docentes do Ensino Fundamental, das escolas públicas participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação. Essas escolas foram, assim, contempladas com um acervo composto de materiais didático-pedagógicos, com tal ação tendo como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. Os acervos foram compostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de 1ª a 8ª séries; Parâmetros em Ação – Curso de Formação Continuada, A Ética e a Cidadania no Convívio Escolar – Uma Proposta de Trabalho; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI; Referencial Nacional para a Educação Indígena e pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em 2001, denominado “Literatura em minha Casa”, foi composto um acervo que contava com 6 coleções diferentes, cada uma com 5 títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral. Pela primeira vez as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi, de acordo com os proponentes de tal ação, incentivar a leitura e a troca dos livros entre educandos, além de permitir à família dos estudantes a opção de leitura em casa. As escolas também receberam 4 acervos em suas bibliotecas.

Em 2002, dando continuidade à ação “Literatura em minha Casa”, o acervo foi composto de 8 coleções de diferentes editoras, cada uma com 5 títulos (poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e uma peça teatral) e foram contemplados com uma coleção os alunos de 4ª série, com as escolas recebendo 1 acervo para cada uma de suas bibliotecas.

Em 2003, foram executadas cinco ações diferenciadas, a saber:

1) “Literatura em minha Casa” – Para uso pessoal e propriedade do aluno (da mesma forma que em 2000 e 2001), com os livros sendo distribuídos a alunos da 4ª e 8ª séries, com cada coleção entregue sendo composta de 5 volumes, contendo obras de literatura e informação. Também foram distribuídas 10 coleções (contendo

5 volumes) para cada uma das escolas públicas com mais de 10 alunos matriculados na 4ª e 8ª séries para o ano letivo de 2004 e, da mesma forma, foi feita a distribuição de uma coleção, composta de 4 volumes, para cada aluno matriculado na 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas (cf. FNDE, 2008).

2) Foram distribuídos acervos aos alunos da última série, termo, módulo ou similar, correspondentes à última etapa do 2° segmento da Educação de Jovens e Adultos dos cursos presenciais e com avaliação no processo, do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2004. A coleção específica para Jovens e Adultos foi composta de 6 volumes de obras de literatura e de informação. Da mesma forma, foram distribuídas, para as escolas, 4 coleções específicas, compostas de 6 volumes de obras de literatura e de informação, para cada uma das escolas públicas que possuíssem mais de 4 alunos na última série ou equivalente do curso presencial de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (cf. FNDE, 2008).

3) Distribuição de bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município, contendo 154 livros de 114 títulos diferentes das 24 coleções do acervo das ações “Literatura em minha Casa” – 4ª e 8ª séries – e “Palavra da Gente” – Educação de Jovens e Adultos. Os livros foram entregues nas prefeituras municipais, a quem coube dinamizar os acervos, seja em bibliotecas públicas ou outro lugar apropriado à sua utilização, estabelecendo-se, inclusive, parcerias com as escolas do município para realização de atividades voltadas ao incentivo da prática da leitura. Essa iniciativa permitiu, segundo os gestores do programa, que parte da população brasileira, excluída do acesso à leitura, pudesse contar com uma biblioteca itinerante. E, de acordo com informações veiculadas em site oficial do FNDE, a adoção de tal proposta beneficiou principalmente a população pobre das pequenas cidades e bairros de periferia de grandes e médias cidades (cf., FNDE, 2008).

4) Distribuição de 2 livros para cada professor da rede pública de classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, escolhidos pelos professores, a partir de uma lista de 144 títulos da Biblioteca Escolar, contendo livros de ficção e de não-ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, disponibilizados para escolha via Internet.

5) Distribuição de acervos contendo 144 títulos de ficção e não-ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil, para as 20.000 escolas

com maior número de alunos de 5ª a 8ª série. Os títulos foram os mesmos distribuídos no PNBE 1998, à exceção dos títulos de domínio público.

Ainda em 2003, foram incluídos no acervo disponibilizado por meio do PNBE livros paradidáticos da coleção “Literatura em minha Casa” do PNBE 2001 e 2002, com tal acervo sendo composto de 70 títulos. O Instituto Benjamin Constant (IBC) encaminhou a todos os CAPs, em meio ótico, a transcrição dos livros para impressão em braile (cf. FNDE, 2008).

Em 2004, foi dado continuidade às ações do PNBE 2003.

A partir de 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) retomou o foco de ação no atendimento aos alunos nas escolas por meio da ampliação dos acervos das bibliotecas escolares. Nesse ano foram beneficiadas todas as 136.389 escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série, com pelo menos um acervo composto de 20 títulos. As coleções foram escolhidas pelas escolas, via Internet, e foram compostas por obras de diferentes gêneros e tipos de texto, a saber:

1) Poesias, quadras, parlendas e cantigas;

2) Contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas;

3) Novelas (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor);

4) Livro de imagens (cf. FNDE, 2008).

Os acervos literários foram todos destinados às bibliotecas das escolas para fazer parte do acervo bibliográfico, devendo ser utilizados pelos alunos em sala de aula e/ou sala de leitura.

Em 2005 foram adotados os seguintes critérios de atendimento:

- Escolas com até 150 alunos – 1 acervo com 20 títulos;
- De 151 a 700 estudantes – 3 acervos compostos de 20 títulos cada;
- Escolas com mais de 700 alunos – 5 acervos compostos de 20 títulos cada um (cf. FNDE, 2008).

E, visando desenvolver a política de inclusão escolar e social de todos os alunos, o FNDE, por meio do PNBE, encaminhou às escolas de 1ª a 4ª série que se cadastraram no Censo Escolar para atendimento de alunos surdos a Coleção

“Clássicos da Literatura em Libras”, em CD-ROM, para fazer parte da biblioteca escolar e das atividades de sala de aula (cf. FNDE, 2008).

Também no ano de 2005 todas as escolas cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) puderam escolher entre 15 acervos, com 20 títulos cada, todos compostos de obras de diferentes níveis de dificuldade, de forma que os alunos leitores tivessem acesso a textos com autonomia de leitura e outros para serem lidos com a mediação dos professores.

Em 2006, destinado às escolas públicas de 5ª a 8ª série, distribuiu-se um acervo contendo 75 títulos de literatura, dos mais variados gêneros literários: poesia, conto, crônica, teatro, romance, biografias e histórias em quadrinhos, especialmente adaptações ao público jovem de obras clássicas da literatura universal.

Foram investidos R$ 46,3 milhões para atender todas as 46.700 escolas, contemplando-se aproximadamente 14 milhões de alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (cf. FNDE, 2008). Os critérios adotados foram:

1) Escolas com até 150 alunos – 1 acervo com 75 títulos,
2) Com 151 a 300 estudantes – 1 acervo com 150 títulos,
3) Acima de 300 alunos – 225 títulos entregues.

Em 2007, o FNDE investiu R$ 54 milhões no programa. E, devido à recente ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, foram consideradas as escolas com turmas do sexto ao nono anos (ou seja, 5ª a 8ª séries do sistema anterior), todas cadastradas no Censo Escolar realizado pelo Inep/MEC.

No ano seguinte, em 2008, os acervos foram distribuídos às escolas públicas de Educação Infantil e às que ofereciam as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries ou 1° ao 5° anos).

Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, travalínguas, adivinhas); em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias); livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (cf. FNDE, 2008).

Para 2008 os critérios de atendimento foram:

- Educação Infantil: Escolas com até 150 alunos receberam 1 acervo contendo 20 títulos, outras com 151 a 300 estudantes, 2 acervos, e aquelas com mais de 301 alunos, 3 acervos.
- Ensino Fundamental: Escolas com até 250 alunos receberam 1 acervo contendo 20 títulos, aquelas com 251 a 500 educandos, 2 acervos, as instituições com 501 a 750 estudantes, 3, e as com 751 a 1.000 alunos, 4. Além dessas, instituições com mais de 1.001 alunos receberam 5 acervos.

No ano de 2008 houve inclusão da Educação Infantil e do Ensino Médio como modalidades da Educação atendidas pelo programa. Em 2009, a intenção expressa era distribuir acervos às escolas públicas que oferecessem as séries finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) e às do Ensino Médio de todo o país. Os acervos serão compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, ensaio, histórias em quadrinhos e obras clássicas (cf. FNDE, 2008).

No ano de 2009 estão sendo, então, beneficiados cerca de 23,6 milhões de estudantes de todo o país. No Ensino Fundamental serão distribuídos acervos para 49.327 escolas, para benefício de 16,4 milhões de alunos. No Ensino Médio, 17.471 unidades de ensino receberão novos acervos, num total de 7,2 milhões de estudantes contemplados (cf. FNDE, 2009). Escolas com até 205 alunos devem receber 100 títulos, outras com 251 a 500 estudantes, 200 obras, e aquelas com acima de 501 alunos, 300 títulos.

Percebe-se, analisando a trajetória do PNBE, que os investimentos têm sido de montante significativo nessa ação de fomento da leitura, com a compra de livros promovendo o provimento das bibliotecas escolares para diversificação e ampliação dos acervos. Também se observam mudanças nos enfoques de direcionamento, com os gestores do programa afirmando que as modificações verificadas ao longo dos anos têm acontecido em função da sua melhor adequação à realidade e às necessidades educacionais.

Sob a execução do FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, atualmente o programa tem sido gerido com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União provindos das verbas do Plano Plurianual (PPA). As ações do PNBE são executadas de forma centralizada, com o

apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias municipais e estaduais de Educação (cf. FNDE, 2009). O crescimento de recursos do PNBE tem relação com a vinculação orçamentária para o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o pleno atendimento às necessidades desse no final da década passada, ao passo que a arrecadação manteve-se em crescimento (cf. SILVA, 2005).

E, buscando atingir seus objetivos de promover acesso à cultura por meio da formação de bibliotecas escolares, apregoa que a caracterização das obras adquiridas atende, segundo edital de seleção, a critérios de qualidade, não podendo ser "preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência" (cf. FNDE, 2008).

Aceitam-se obras traduzidas e adaptações de obras literárias, assim como antologias desde que se explicitem, em prefácio, o(s) critério(s) que justifica(m) tal organização. O processo de seleção e avaliação das obras é realizado por meio de um colegiado, instituído anualmente, por portaria ministerial, com representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), de intelectuais e de técnicos e especialistas na área de leitura, literatura e educação do Ministério da Educação e Universidades (cf. FNDE, 2009).

O acervo analisado na presente pesquisa diz respeito às obras escolhidas em edital de 2007 (Anexo 1) para uso em 2008, referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), tendo sido formados 5 (cinco) acervos distintos com 20 (vinte) títulos cada, num total de 100 (cem) obras adquiridas com o objetivo de ampliar o acervo das Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura.

Os acervos formados buscaram, na sua composição, contemplar diferentes gêneros e tipos textuais, objetivando-se, com tal direcionamento, a diversificação dos temas abordados e a aquisição de obras com qualidade literária, visando o desenvolvimento do gosto pela leitura, ação que auxiliaria na formação de leitores ao mesmo tempo em que fortaleceria o aprimoramento da proficiência de leitura, interpretação e produção escrita. Na seção seguinte, que se refere aos procedimentos de pesquisa, será realizada explanação de cada uma das obras presentemente analisadas, com o subitem *corpus de análise* apresentando o gênero textual e os temas abordados nos livros do acervo em estudo.

O quadro abaixo busca ilustrar a abrangência da ação de tal programa, apresentando o investimento financeiro, o número de escolas e alunos atendidos, a quantidade de livros adquiridos e distribuídos.

PROGRAMA	ALUNOS BENEFICIADOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	QUANTIDADE DE LIVROS	FINANCEIRO
PNBE 1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000*		18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	18.010.401	141.266	49.034.192	110.798.022,00
PNBE 2004**				
PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,00
PNBE 2008 (Ed. Infantil)	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,00
PNBE 2008 (Ensino Fundamental)	16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,00
PNBE 2008 (Ens. Médio)	7.788.593	17.049	3.956.480	38.902.804,00

QUADRO 6 - DESCRITIVO DOS INVESTIMENTOS FINANCEIROS DO PNBE: QUANTIDADE DE LIVROS ADQUIRIDOS, ESCOLAS E EDUCANDOS BENEFICIADOS PELO PROGRAMA

FONTE: www.fnde.gov.br

* Em 2000 foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos, voltados para a formação continuada de professores.

** Em 2004 foi dada continuidade às ações do PNBE 2003

No site do FNDE não consta listagem das obras entregues nem números referentes aos alunos e escolas beneficiadas no tocante ao ano de 2007, somente é explicitado que houve investimento de 54 milhões e que todas as escolas - do 6° ao 9° ano - cadastradas no Censo Escolar realizado pelo Inep/MEC - receberam acervos.

Apesar de se verificar oscilação nos valores aplicados percebe-se que os investimentos têm sido de grande porte, com o PNBE 2008 atuando em todos os níveis da Educação Básica, com os acervos contemplando alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com obras de diferentes editoras e autores e de gêneros e tipos textuais diversos.

A abrangência de tal ação denota a necessidade de se proceder à análise acerca do teor / qualidade dos livros comprados, com promoção de estudo não só da mensagem posta pelo texto escrito, mas também e necessariamente, das ilustrações, com o objeto livro informando e formando conceitos, atitudes e valores, fato que demanda pesquisa para que não se perpetuem desigualdades por meio da legitimação de discursos ideológicos que contribuem para manutenção de relações de dominação no contexto social.

Políticas de fomento da leitura são de vital importância. Não ser capaz de entender e interpretar o que se lê equivale a constatar, no leitor, o atrofiamento de sua qualidade humana de atribuir sentidos, cada vez mais complexos, aos signos da realidade. Significa impor limites à relação do indivíduo com o mundo, condenando-o a assumir valores de outrem, é aliená-lo de si mesmo (cf. LAJOLO, 1994).

Entretanto, não há como desconsiderar que no Brasil a quase inexistência de atividades de leitura se coloca como um problema histórico, com a capacidade média de leitura de cada habitante do país sendo de, no máximo, 1 (um) livro ao ano. Esse resultado coloca o Brasil nos últimos lugares da avaliação da leitura, no mundo ocidental.

E as campanhas que se tem realizado no Brasil são, segundo Lajolo e Zilberman (1994, 1998), de “rarefação da leitura” e não para seu fortalecimento. Isto porque se observa ainda que o analfabetismo e a péssima constituição do leitor têm sido fatores preponderantes na manutenção de situações de desigualdade social.

No tocante à constituição de leitores, percebe-se que as políticas difundidas têm tido pouca efetividade, devendo-se analisar se suas medidas são pertinentes a mudanças qualitativas ou, meramente, se configuram como ações paliativas e de encobrimento da realidade com visibilidade quantitativa. Projetos de “Salas de leitura” e ações como do PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – da Biblioteca Nacional, ainda não têm atingido plenamente suas metas de formar leitores.

O PNBE, mesmo que com as melhores intenções, também tem encontrado em sua prática algumas dificuldades. Sob alegação de que sem educação para o trato com o objeto livro não se saberá preservar os acervos

recebidos, se tem dificultado o acesso dos livros às crianças, ou seja, ao guardar-se a obra e torná-la assim inacessível a alguns, numa ação de cunho discriminatório que fomenta, ao invés de leitura, desigualdade, mantêm-se o acesso aos livros restrito a determinados grupos.

Assim, observa-se a demanda de preparação tanto dos docentes quanto dos gestores de escolas no intuito de se oferecer aos educandos e à comunidade acesso real aos livros, discutindo-se o valor social da leitura crítica; a necessidade de cuidado com o objeto livro, como forma de arte; a necessidade de seu manuseio para exercitar-se a escrita e a leitura como práticas sociais plenas de significação. Um livro guardado num armário ou prateleira tem seu objetivo de socialização de saberes e de difusão cultural esquecidos, com a literatura deixando de ter efetividade ao não chegar às mãos dos leitores.

No edital do PNBE está disposto que as crianças são “cidadãs portadoras de direitos e deveres” com o contato com a literatura sendo defendido porquanto as crianças

> [...] interagem no mundo por meio das múltiplas linguagens: musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, entre outras e têm o brincar como sua principal atividade. O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve (então) promover momentos de alegria, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Neste contexto, além da ilustração, que tem um papel fundamental, pois por si só traz muitas possíveis leituras, é preciso considerar os diferentes textos – com seus gêneros e estilos, bem como as possibilidades de interação que o objeto livro, com seus formatos e texturas, oferece (FNDE, 2008).

Verifica-se, ao observar-se que nem todos os livros enviados pelo PNBE têm chegado às mãos dos leitores, que há uma dicotomia entre o proclamado e o real. Apesar de os gestores do programa afirmarem que a criança é sujeito de direitos, as escolas têm considerado o educando, muitas vezes, sem “preparação” para manusear e cuidar do livro e, com desculpas como o suposto alto custo de reposição de obras, muitos livros ainda permanecem inacessíveis aos leitores.

O número de alunos também se coloca como fator restritivo dessa ação de fomento da cultura, visto que escolas rurais ou em regiões de difícil acesso têm

poucos alunos matriculados, o que diminui o número de escolas beneficiadas e de obras entregues e disponibilizadas aos pequenos leitores.

É interessante notar que há pleno conhecimento de que as crianças que se beneficiam de programas dessa ordem são, como prescreve o edital, “provenientes de contextos sócio-culturais diferentes e, por isso, possuem experiências diferenciadas de contatos com a leitura e a escrita”, com os acervos compostos devendo ter, segundo seus propositores, “além da qualidade e valor artístico [...] títulos, temática e esteticamente diversos, capazes de aproximar as crianças das diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura” (FNDE, 2008).

Além disso, observei, no manuseio dos acervos, discrepâncias entre o que está posto em edital e o que está sendo verificado na efetivação do PNBE, pois apesar de se defender a necessidade de se adotar obras que privilegiem a diversidade “de diferentes contextos sociais, culturais e históricos” não se contempla, em contrapartida, a ampla diversidade social brasileira, se observando adoção de acervos nos quais diferença e diversidade praticamente não são contemplados ou tematizados.

A partir de 2004 a SECAD passou a atuar junto a gestores do PNLD para incluir critérios na seleção dos acervos que contemplassem as políticas de diversidade que estavam sendo gestadas e operadas por tal Secretaria. Dessa forma, no PNLD 2007-2008 ficou estabelecido que cada um dos acervos deveria conter ao menos uma obra de valorização de indígenas e de valorização de negros(as), que cumprisse o estabelecido pela Lei 10.639-03 (onde se determina a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras).

Contudo, como se discutirá posteriormente, a inclusão de somente 2 (duas) obras num acervo de cada 20 (vinte) títulos, ainda é ação insuficiente para promover a diversidade e o tão necessário redimensionamento de conceitos e práticas difundidos por meio da literatura infanto-juvenil.

5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

5.1 CORPUS DE ANÁLISE

O material a ser analisado diz respeito às obras que compõem o acervo do PNBE 2008 distribuídas para as escolas que atendem as séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1° ao 5° anos.

O montante total de obras selecionadas pelo edital de 2007 para a composição do acervo de 2008 conta com 100 (cem) livros subdivididos em 5 (cinco) acervos, cada acervo contando com 20 (vinte) títulos. Ressalta-se que os acervos são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola.

Definiu-se, nesta pesquisa, proceder à análise de um desses acervos, estudando um total de 20 (vinte) obras. A análise qualitativa e quantitativa foi realizada estudando-se cada obra em sua totalidade. Segue relação das obras que compõem o acervo analisado:

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO DE PUBLICAÇÃO
25 Anos do Menino Maluquinho	Ziraldo	2006 / 5ª Edição
A menina da varanda	Léo Cunha	2007 / 6ª Edição
À toa, à toa	João Proteti	2008 / 5ª Edição
As coisas que a gente fala	Ruth Rocha	2005 / 2ª Edição
Brincadeiras	Kátia Canton	2007 / 3ª Tiragem
Cantarim de Cantará	Sylvia Orthof	2007
Catando piolhos, contando histórias	Daniel Munduruku	2006
Contos de animais do mundo todo	Naomi Adler	2003
Da cabeça aos pés	Marilda Castanha	2002 / 3ª Edição
Dadá e Dazinha	Luiz Antônio Aguiar	2007 / 3ª Edição
Entre os bambus	Edna Bueno	2008 / 2ª Edição
Felpo Filva	Eva Furnari	2006 / 1ª Edição
O menino inesperado	Elisa Lucinda	2007 / 5ª Edição
Livro de Papel	Ricardo Azevedo	2001 / 1ª Edição
Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço	Liliana Iacocca	2008 / 1ª Edição
O vôo supersônico da galinha Galatéia	Cláudio Fragata	2007 / 2ª Edição
Píppi Meialonga	Astrid Lindgren	2001 / 1ª Edição 16ª Reimpressão
Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda	Márcia Williams	2007 / 1ª Edição
Ulomma: A casa da beleza e outros contos	Sunday Ikechukwu Nkeechi	2006

Você viu meu pai por aí?	Charles Kiefer	2007 / 1ª Edição

QUADRO 7 - OBRAS DO ACERVO ANALISADO
FONTE: Tabulações da autora.

Após o exame de qualificação, definiu-se retirar da análise quantitativa 4 (quatro) obras do acervo por se tratarem de livros escritos em forma de história em quadrinhos ou de poesias, pois tais formatos textuais seriam incompatíveis com a grade de análise de conteúdo proposta. Os livros que foram suprimidos da análise quantitativa foram: “25 anos do Menino Maluquinho” e “Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda” (história em quadrinhos) e “À toa, à toa” e “Livro de Papel” (poesia).

Os acervos foram distribuídos às escolas da rede pública de ensino com a orientação de que as obras fossem registradas e disponibilizadas em Biblioteca ou Sala de Leitura para os educandos, docentes e comunidade em geral. As escolas não participaram da seleção das obras, os acervos foram entregues em pacotes fechados, havendo diversificação de títulos dentre as 100 (cem) obras licitadas por meio do edital. Não há especificação dos critérios de formação de cada acervo, presume-se que se adote repetição do critério geral, evitando-se duplicidade de títulos.

A escolha das obras foi, neste estudo, vinculada à entrega dos acervos às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Optou-se por acervo de obras conforme seleção prévia do PNBE, escolhendo-se aleatoriamente um dos pacotes entregues. Consideramos que o número de 20 (vinte) obras escolhidas aleatoriamente, das quais 16 (dezesseis) foram analisadas quantitativamente e qualitativamente, é amostra significativa do total de 100 (cem) títulos.

Após a leitura completa e redação de sinopse de cada uma das 20 (vinte) obras, as 16 (dezesseis) obras de prosas foram submetidas a técnicas de análise de conteúdo, conforme descrito a seguir.

5.2 METODOLOGIA

No presente estudo foram adotados procedimentos de análise de conteúdo, a partir de uma perspectiva de análise crítica sobre a literatura infanto-juvenil. Tal forma de proceder às investigações objetivou descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que auxiliam na reinterpretação das mensagens, contribuindo na compreensão de seus significados num nível que vai além da leitura comum.

Contudo, deve-se ressaltar que**,** de certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, não sendo possível realizar-se uma leitura neutra, pois que toda leitura se constitui numa interpretação que envolve não só os saberes teóricos, mas, também e necessariamente, a prática do pesquisador.

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento dos dados, procedimentos que englobam a preparação das informações, com identificação das diferentes amostras de informação a serem analisadas e a codificação dos materiais.

O primeiro passo desse método de pesquisa diz respeito, assim, à transformação dos conteúdos em unidades, sendo necessária a releitura do material para identificação do que é mais significativo, com isolamento de cada uma das unidades de análise e a definição das unidades de contexto.

Em seguida, deve-se fazer a classificação das unidades em categorias, com agrupamento de dados, considerando-se a parte comum existente entre eles, com as categorias estabelecidas devendo atender a critérios de validade, exaustividade, homogeneidade e objetividade.

Após a categorização, elabora-se um texto síntese em que se expressa o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise (categorias), processo que se denomina descrição, sendo este o primeiro momento da comunicação dos resultados da pesquisa.

Para conclusão do processo, realiza-se a interpretação dos dados obtidos, ação que busca a compreensão dos conteúdos manifestos pelos autores e também

dos conteúdos “latentes” – com fundamentação teórica de suporte. É importante ressaltar que na análise qualitativa deve-se ultrapassar o manifesto, articulando-se o texto com o contexto psicossocial e cultural que o permeia.

Para operacionalizar a análise de conteúdo pode-se proceder ao estudo de seis questões levantadas por Laswell (apud MORAES, 1999) para definição dos objetivos do estudo: Quem fala? (Estudo que visa descobrir quem emite a mensagem); Para dizer o quê? (Pesquisa se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos – se configurando numa análise temática); A quem? (Estudo focaliza o receptor da mensagem); Como? (Pesquisador se volta à forma como a comunicação se processa, seus códigos, seu estilo, a estrutura da linguagem, etc.); Com que finalidade? (Investigador se questionará sobre os objetivos de uma dada comunicação, sejam explícitos ou implícitos); Com que resultados? (Estudo para identificação e descrição dos resultados efetivos de uma comunicação).

A análise de conteúdo neste estudo focou em especial a finalidade da mensagem, tomando como objeto de investigação a composição de personagens, traçando perfis a partir de categorias relativas a eixos de desigualdade social que implicam em processos de estigmatização: deficiência, cor-etnia, gênero e idade (analisando concomitantemente classe social e estabelecimento de relações hierarquizadas entre diferentes grupos). O objetivo de tal proposta foi construir um quadro de perfis dos personagens, estando atento à hipótese do estudo de que os discursos do acervo apresentam “personagens-tipo” com características que privilegiam determinados traços, divulgando conceitos legitimadores de hierarquias sociais mais do que operando em prol da diversidade.

Como expresso, partimos da leitura completa e de redação de sinopse de cada uma das 20 (vinte) obras do acervo. Após, ocorreu o preenchimento de ficha catalográfica de cada livro a ser estudado (Anexo 2).

Em seguida, procedeu-se ao preenchimento de diferentes planilhas, a partir de grade de análise adaptada dos estudos de Rosemberg (1985); Bazilli (1999) e Silva (2005). A primeira planilha permitiu a análise dos dados catalográficos, seguindo orientações de manual próprio (Anexo 3), com os dados expressos no quadro a seguir:

1. NÚMERO DO LIVRO
2. NÚMERO DO AUTOR
3. SEXO DO AUTOR
4. COR/ETNIA DO AUTOR (OU PRIMEIRO AUTOR EM CO-AUTORIA)
5. COR/ETNIA DO 2º AUTOR
6. DATA DE NASCIMENTO DO AUTOR (OU PRIMEIRO AUTOR EM CO-AUTORIA)
7. DATA DE NASCIMENTO DO 2º AUTOR
8. CURRÍCULO LITERÁRIO DO AUTOR
9. NÚMERO DO ILUSTRADOR
10. SEXO DO ILUSTRADOR
11. COR/ETNIA DO ILUSTRADOR
12. IDENTIFICAÇÃO DO CAPISTA
13. NÚMERO DO CAPISTA
14. SEXO DO CAPISTA
15. COR / ETNIA DO CAPISTA
16. NÚMERO DO EDITOR
17. SEXO DO EDITOR
18. COR / ETNIA DO EDITOR
19. NÚMERO DA EDITORA
20. LOCAL DE PUBLICAÇÃO
21. DATA DE 1ª EDIÇÃO
22. DATA DA EDIÇÃO ANALISADA
23. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

QUADRO 8 - ITENS DE ANÁLISE DOS DADOS CATALOGRÁFICOS

FONTE: Resumo dos atributos de análise dos dados catalográficos (Anexo 3).

A unidade de análise escolhida neste estudo foi, conforme já explicitado anteriormente, o personagem, tomando-se como referência a seguinte definição:

> [...] seres figurando na narrativa, podendo ser humanos, antropomorfizados, fantásticos, religiosos ou extraterrestres; aparecendo individualmente ou sendo caracterizados enquanto multidão, com a condição de que tenham existência no contexto ficcional da narrativa (seres determinados) ou fora dele, enquanto seres genéricos (ROSEMBERG, 1985).

Tal conceito surgiu segundo manual próprio produzido por Rosemberg (1985) e posteriormente adaptado por Escanfella (1999) e Silva (2005).

Houve definição prévia dos atributos para análise dos personagens, privilegiando-se os referentes à deficiência, cor-etnia, sexo e idade/etapas da vida, atributos estes que tiveram maior número de opções e variações para melhor caracterização dos personagens no tocante à análise que se propunha realizar.

Os atributos analisados para descrever os personagens na capa, ilustração (corpo da obra) e texto (narrativa) se referiram a:

1. Natureza
2. Individualidade
3. Sexo
4. Cor-etnia
5. Idade / Etapa da vida
6. Nome
7. Nacionalidade
8. Contexto geográfico
9. Vida e morte
10. Deficiências
11. Importância (Principal, secundário, terciário)
12. Diálogo
13. Narração
14. Ação
15. Língua e linguagem
16 Religião
17. Valor (Negativo, positivo ou neutro)
18. Profissão
19. Atividade escolar
20. Relação conjugal
21. Pais biológicos
22. Pais adotivos
23. Filhos biológicos
24. Filhos adotivos
25. Irmãos
26. Família ampla (Tios, avós, sobrinho, padrinhos...)
27. Família geral (Indicação de relações de parentesco entre personagens)
28. Informações complementares.

QUADRO 9 - ITENS DE ANÁLISE DE PERSONAGENS NO TEXTO

FONTE: Resumo dos atributos de análise constantes nos manuais utilizados (Anexos 4 e 5).

A segunda planilha analisou o personagem na capa, a terceira o personagem na ilustração e a quarta o personagem no texto, com manuais próprios sendo orientadores do estudo proposto (Anexos 4 e 5). Após preenchimento das planilhas se procedeu ao tratamento estatístico dos dados obtidos para, a partir deles, realizar-se a análise qualitativa. A análise estatística foi realizada por meio do

programa SPSS[7]. Inicialmente foram preparadas tabelas com frequências de cada um dos itens para personagens nas ilustrações das capas, ilustrações do corpo da obra e personagens dos textos. A seguir foram preparadas tabelas com cruzamentos de cada um dos itens de análise de eixo de desigualdade (deficiência, cor-etnia, gênero e idade) com as demais. Essas tabelas foram analisadas e os resultados considerados mais significativos foram selecionados para compor o corpo de análise que está disposto na parte 6 deste estudo.

[7] O programa SPSS é um programa de análise estatística que se utiliza de software próprio que permite organizar e resumir conjuntos de dados, tornando-os mais compreensíveis. Sua utilização também permite a descoberta de padrões e estruturas nos dados, bem como de desvios importantes a essa mesma organização. (http://www.monografiasweb.com/contactos/monografiasweb.com.html, 2009).

6 RESULTADO E ANÁLISE

A arte é espaço de resistência, porta-voz da cultura. É ação perpassada pela religião, política, filosofia, direito, ciência. E, sendo arte, a literatura se coloca como maneira de dar continuidade a representações, transmitindo imagens e seu teor específico, divulgando mensagens nas quais se pode, ou não, respeitar a diversidade (cf. AMARAL, 1992).

E, em concordância com os pressupostos defendidos por Amaral, Lima acredita que a literatura infanto-juvenil apresenta-se

> [...] como filão de uma linguagem a ser conhecida, pois nela reconhecemos um **lugar favorável ao desenvolvimento do conhecimento social e à construção de conceitos** (LIMA, 2005, p. 101, grifo meu).

A autora defende, ainda, que para além de uma função terapêutica, a literatura infanto-juvenil apresenta o "dinamismo das diferentes culturas humanas e o que imaginamos ser um **espaço de significações**, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação" (LIMA, 2005, p. 101, grifo meu). Desse modo, a tríade: livro infanto-juvenil, criança leitora, textos e personagens adaptados à infância difunde e fortalece ideias, conceitos e emoções (cf. LIMA, 2005).

Nessa linha de pensamento, Heloísa Pires Lima afirma também que a obra literária transmite mensagens não apenas por meio do texto escrito, mas também e conjuntamente por meio das imagens ilustradas, imagens que "constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado". Portanto, o objeto livro revela expressões culturais de uma sociedade, com a cultura informando "através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo" (LIMA, 2005, p. 101).

Observa-se, nesse prisma, a conexão entre autor e ilustrador, entre obra e editora, num sistema que constrói e reconstrói valores e crenças. Nessa dimensão, segundo Lima, a "literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde 'ao me representar eu me crio e ao me criar eu me repito'" (LIMA, 2005, p. 102). Tal posicionamento é compartilhado por outras autoras(es), entre eles Rosemberg (1985), Lajolo (1994), Zilberman (1991 - 1998) e Dalcastagné (2005), o que serviu de base de análise dos resultados obtidos neste

estudo.

Antes de proceder à análise das categorias contempladas, deve-se esclarecer ainda que nesta pesquisa se adotou a noção de literatura como artefato cultural, sendo a obra literária não um “espelho da realidade”, mas uma ação efetiva que pode atuar em processos sociais complexos.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS CATALOGRÁFICOS

O corpus de pesquisa foi composto de 20 (vinte) obras, das quais 4 (quatro) foram suprimidas (razões de tal procedimento explicitadas na parte referente aos procedimentos de pesquisa), com publicações das seguintes editoras: Moderna, Globo, Record, Papirus, Salamandra, Agir, Brinque Book, Ediouro, Best Seller, Editora do Brasil, Gaudí e Pia Sociedade Filhas de São Paulo (01 publicação) e Ática, Martins Fontes, Civilização Brasileira e Companhia das Letrinhas (02 publicações). Tais editoras são empresas de médio e grande porte. A única editora confessional da amostragem, mas que afirma ter produção laica, é a Editora Pia Sociedade Filhas de São Paulo (também conhecida como Editora Paulinas).

As cidades onde a produção das obras literárias se deu foram exclusivamente no eixo Rio-São Paulo, com as editoras não tendo vinculação governamental nem religiosa, com a exceção, já referida, da Editora Pia Sociedade Filhas de São Paulo. A predominância da produção literária nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo foi fato já observado em pesquisas anteriores (cf. ROSEMBERG, 1985, BAZILLI, 1999, ESCANFELLA, 1999, 2006). Tal fato pode ser explicado pelo porte de tais estados, pela ampla concentração de editoras com proeminência no mercado livreiro nesses locais e pela concentração de infraestrutura de produção industrial em geral, além de concentrar uma parcela significativa de compradores potenciais.

EDITORA	**LOCALIDADE**
Globo	São Paulo
Record	Rio de Janeiro
Papirus	São Paulo
Salamandra	São Paulo
Martins Fontes	São Paulo
Brinque Book	São Paulo

Agir	Rio de Janeiro
Ediouro	Rio de Janeiro
Best Seller	Rio de Janeiro
Gaudí	São Paulo
Moderna	São Paulo
Ática	São Paulo
Editora do Brasil	São Paulo
Civilização Brasileira	Rio de Janeiro
Companhia das Letrinhas	São Paulo

QUADRO 10 - LISTAGEM DAS EDITORAS
FONTE: Tabulações da autora.

As editoras foram, neste estudo, concebidas como “espaço estruturado, hierarquizado, que possui um centro, posições intermediárias, uma periferia e um lado de fora”, em concordância com os estudos de Dalcastagnè (2005, p. 22-23), entendendo-se que o mercado editorial influi diretamente na produção e divulgação da literatura infanto-juvenil, segundo critérios pré-estabelecidos, dentro de uma perspectiva de mercado. Observa-se que não houve “edição caseira” de obras do acervo do PNBE, com as editoras sendo, via de regra, todas de médio e grande porte, com reconhecimento nacional.

As editoras têm poder para legitimar discursos, reforçando ou alterando conceitos e práticas, sendo capazes de interferir de maneira privilegiada nas próprias regras que estruturam a sociedade (ao interferirem nas relações entre grupos). Nesse prisma, fica implícita uma relação de mútuo benefício – com os autores e suas obras transferindo capital simbólico para a editora, mas, em contrapartida, recebendo o prestígio que ela já acumulou (cf. DALCASTAGNÈ, 2005, p. 23). No presente estudo fica clara a determinação dos editais sobre a produção literária, com os critérios estabelecidos para formação dos acervos movimentando o mercado editorial de maneira a promover maiores vendagens. Dessa forma, fica explícita a dinâmica social e econômica por detrás das ações das editoras.

Nenhum dos livros analisados apresenta co-autoria. Os autores das obras analisadas foram todos adultos, em sua maioria brancos (17 brancos / 2 negros / 1 índio), havendo equilíbrio na proporção de homens e mulheres como redatores. Percebe-se que a inclusão de autores negros e índios refere-se ao movimento de valorização da diversidade étnico-racial do povo brasileiro, segundo diretrizes da

SECAD, órgão governamental que determina que para cada acervo haja pelo menos uma obra que contemple outras etnias, conforme já referido. Observa-se que os próprios representantes desses grupos étnico-raciais têm sido, em geral, seus porta-vozes. É interessante notar, nesse movimento de legitimação de discursos e de veiculação de ideias, que 3 (três) obras do acervo analisado privilegiaram a temática do negro e do indígena, contemplando critérios de diversidade previstos em edital para seleção das obras.

Com relação aos ilustradores, observa-se que a maioria deles é do sexo feminino, de cor branca, idade adulta (5 homens – destes, 2 negros / 13 mulheres – destas, 1 negra). Ou seja, as mulheres ocuparam um espaço maior que os homens na produção, tendo uma proporção pouco maior de autoras e uma diferença mais significativa como ilustradoras. O quadro 11 transcreve os nomes e a cor-etnia (hetero-classificação) dos autores e ilustradores do acervo analisado:

AUTORES (AS)	COR-ETNIA	ILUSTRADORES (AS)	COR-ETNIA
Ziraldo	Branco	Ziraldo	Branco
Léo Cunha	Branco	Nelson Cruz	Negro
João Proteti	Branco	Marília Cotomacci	Branca
Ruth Rocha	Branca	Mariana Massarani	Branca
Kátia Kanton	Branca	Kátia Harumi Terasaka	Branca
Sylvia Orthof	Branca	Mariana Massarani	Branca
Daniel Munduruku	Indígena	Mate	Branca
Naomi Adler	Branca	Amanda Hall	Branca
Marilda Castanha	Branca	Marilda Castanha	Branca
Luiz Antônio Aguiar	Branco	Graça Lima	Branca
Edna Bueno	Branca	SUPPA	Branca
Eva Furnari	Branca	Eva Furnari	Branca
Liliana Iacocca	Branca	Rosinha Campos	Branca
Ricardo Azevedo	Branco	Ricardo Azevedo	Branco
Elisa Lucinda	Negra	Graça Lima	Branca
Cláudio Fragata	Branco	Cláudio Martins	Branco
Astrid Lindgren	Branca	Michael Chesworth	Branco
Márcia Willians	Branca	Márcia Willians	Branca
Sunday Ikechukwu Nkeechi	Negro	Denise Nascimento	Negra
Charles Kiefer	Branco	Maurício Veneza	Negro

QUADRO 11 - LISTAGEM DE AUTORES(AS) E ILUSTRADORES(AS)

FONTE: Tabulações da autora.

O perfil do autor(a) de livros infanto-juvenis ficou presentemente caracterizado

como de pessoas brancas, aproximando-se ou entrando na meia idade, com diploma superior, morando no eixo Rio-São Paulo, com franca similaridade com a pesquisa de Rosemberg (1985), Bazilli (1999), Escanfella (1999, 2006), Nogueira (2001) e Regina Dalcastagnè (2005). Quase todos os autores têm publicações anteriores à publicação ora analisada, dedicando-se eminentemente à literatura infanto-juvenil.

Verificou-se assim uma homogeneidade racial tanto no tocante aos autores quanto no quesito ilustradores, com pequena representatividade negra e indígena. Tal ocorrência pode ser interpretada como manifestação, mesmo de forma latente, que se escreve para um público branco, com seus representantes tendo maiores condições de escrever sobre os temas que interessam a esse público em especial.

Tomamos o fato de autores brancos, indígenas ou negros não como determinantes exclusivos de sua produção, ou de que essa produção seja livre de estereótipos e necessariamente promova a diversidade étnico-racial. Por outro lado, não é variável a ser desconsiderada e pode ser muito atuante na construção de personagens, como revela análise de Piza (1998) sobre a construção de personagens femininas negras por autoras brancas. O pertencimento étnico-racial dos autores é compreendido como variável que pode ser significativa, como possibilidade de que as vozes, os valores, os modos de vida, diferentes aspectos da cultura, os dilemas, faltas, receios, angústias ou, por outro lado, as realizações e alegrias, entrem como marcas em sua produção cultural, em seus discursos. Além disso, como possibilidade de identificação e de reconhecimento da diversidade pelos leitores de diferentes grupos étnico-raciais.

No caso específico dos livros analisados, observa-se que as duas únicas obras que privilegiaram a ideia da diversidade foram “Ulomma, a casa da beleza e outros contos” e “Catando piolhos, contando histórias”, a primeira escrita por autor negro, sobre contos africanos, a segunda de Daniel Munduruku, representante indígena e militante, discorrendo sobre costumes de sua nação.

Outra obra de autora negra do acervo analisado é “O menino inesperado”. A obra é narrativa que debate de maneira lúdica sobre o papel do medo e a importância de seu enfrentamento e superação na vida de cada um. Não aborda nenhuma questão referente à sua cor-etnia ou à temática da diversidade.

Uma questão que não pode ser desconsiderada é como se comporiam os acervos caso não houvesse a atuação da SECAD ditando diretrizes e itens relativos à diversidade, previstos em edital, no movimento de escolha das obras. Indaga-se se haveria temáticas tratando de assuntos referentes à diversidade étnico-racial ou se seria mais proeminente a hierarquização.

Os locais das narrativas descritas foram, predominantemente, os centros urbanos. Menções à religiosidade, no contexto das obras investigadas, foram praticamente inexistentes. Os textos analisados não tinham, explicitamente, informações sobre a religiosidade dos personagens. Quando houve marcação deste item de análise em específico foi por inferência da pesquisadora. Percebeu-se também, no desenrolar das tramas, a tentativa de estabelecimento de uma ponte entre o real e o imaginário, com situações sendo criadas e apresentadas com o intuito de discutir determinadas temáticas (predominantemente de cunho familiar e social) mesmo que a fantasia permeasse tais escritos.

Também se observa que "ao se tornar laica a literatura infanto-juvenil tende a privilegiar a vida cotidiana [...] e as aventuras policiais" (ESCANFELLA, 1999, p. 108) como temáticas para vendagem. As temáticas do acervo ora analisado tiveram como prevalência temas do cotidiano, havendo resgate de acontecimentos históricos e criação de situações inusitadas, nas quais o elemento fantástico figurou de maneira a tornar algumas histórias mais atrativas.

COTIDIANO	**COTIDIANO COMBINADO AO FANTÁSTICO**
A menina da varanda – Discussão sobre a solidão vivenciada pela personagem idosa que não tinha companhia para conversar.	**O vôo supersônico da galinha Galatéia –** Galinha que queria ser astronauta para ir à Lua conhecer o galo que morava por lá.
As coisas que a gente fala – Gabriela conta uma mentira sobre Filisteu e se arrepende depois. Discussão sobre poder das palavras na vida da gente.	**Contos de animais do mundo todo –** Contos que envolvem personagens antropomorfizados em diferentes aventuras. Visão maniqueísta e de cunho moralista nos enredos abordados na obra.
Brincadeiras – Discute-se necessidade de não deixar de lado os aspectos lúdicos da vida para torná-la mais interessante, principalmente para as crianças.	**O menino inesperado –** História do medo na vida das pessoas e da necessidade de sua superação e enfrentamento.

Catando piolhos, contando histórias – Histórias do cotidiano de uma tribo indígena. Debate-se sobre papel dos pais e avós na educação das crianças.	**Felpo Filva –** História de um coelho com uma orelha menor que a outra que se sente só e rejeitado por conta de sua diferença e da reviravolta que acontece quando conhece uma coelha que lhe mostra que a vida pode ser vista de forma mais otimista.
Entre os bambus – Descoberta do primeiro amor, história que fala dos medos e incertezas da adolescência.	**Ulomma: A casa da beleza e outros contos –** Contos africanos que envolvem os seus personagens em diferentes situações nas quais o fantástico se faz elemento presente.
Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço – Obra sobre história de vida de Lampião e Maria Bonita.	**Píppi Meialonga** - História de uma menina diferente que vivia sozinha e enfrentava os problemas diários de uma forma totalmente diversa da dos adultos.
Você viu meu pai por aí? - Livro narra busca de José por seu pai – Cacique Gabriel, defensor de sua tribo que desaparece misteriosamente.	**Dadá e Dazinha –** História de duas irmãs que vivem fantasiando a realidade e criando confusão.
Da cabeça aos pés – Livro discorre sobre diferentes tipos de gente ao longo dos contextos históricos que nos "formam e informam".	**Cantarim de Cantará –** Obra que se utiliza de personagens antropomorfizados para reescrever história de João Cabral de Melo Neto (Morte e vida Severina).

QUADRO 12 - TEMAS ABORDADOS NAS OBRAS ANALISADAS

FONTE: Tabulações da autora.

De forma geral, apesar de se observar tentativa de criar histórias interessantes e pertinentes ao mundo infantil, mesmo se observando recriação da realidade por meio da literatura, com situações do cotidiano sendo discutidas, ainda se verifica, diversas vezes, propósitos latentes ou explícitos de caráter moralista ou pedagógico.

Apresentadas tais considerações iniciais, a seguir se procede à análise dos resultados gerais relativos a personagens para, em seguida, se proceder ao estudo de cada forma de estigmatização.

6.2 RESULTADOS GERAIS RELATIVOS A PERSONAGENS

A unidade de análise escolhida neste estudo foi, conforme já explicitado anteriormente, o personagem, tomado como referência por meio da definição de Rosemberg (1985).

Foram contados, na análise quantitativa, 60 personagens na capa, 808 na ilustração (interior da obra) e 7.259 no texto (descrição do personagem na narrativa), havendo predominância de personagens individualizados (96,7%, 79,1% e 80,2%, respectivamente), de natureza humana (86,7%, 50,1% e 67,1%), de sexo masculino (66,7%, 46,3 % e 42,4%) e de cor branca (66,7%, 38,9 % e 42,4%), com as crianças tendo sido maioria dos personagens descritos no texto (32% de personagens infantis contra 30,4% de adultos).

A alta frequência de personagens humanos, com equivalente ficcional de pessoa, facilitou a inferência de processos de discriminação referentes aos atributos ora em estudo, pois o universo ficcional se aproximou do contexto social humano. Tal fato permitiu confiabilidade na análise sobre os personagens e suas características, sobre determinadas escolhas em detrimento de outras, principalmente pelo silêncio voltado a certos grupos humanos nos quais se observa existência de “diferença(s)” significada(s); pela construção de um imaginário social no qual a diversidade é desconsiderada e na qual, consequentemente, ser diferente é considerado como “desvio”.

Os personagens com nome próprio, na análise do texto, foram maioria (53,2%), com determinados personagens tendo sido descritos por seus atributos próprios (16,2%) e de acordo com sua função familiar (5,9%). No quesito nacionalidade, 26,8% dos personagens analisados puderam ser considerados como brasileiros, com 64,6% não tendo caracterização suficiente para que se classificasse sua procedência.

Os resultados gerais obtidos corroboraram estudos anteriores, mantendo prevalência de personagens brancos e do sexo masculino. Contudo, verificou-se mudança na relação etária, observando-se maior número de personagens crianças, mesmo que se mantenham relações de subalternidade da criança em relação ao personagem do adulto. Esse aumento de personagens crianças deu-se,

marcadamente, na descrição do personagem no texto, com a ilustração mantendo uma porcentagem equilibrada (5,4% de diferença a mais de personagens adultos) e a capa trazendo maioria de adultos em suas representações (55% contra apenas 10% de crianças representadas).

A seguir organizamos a análise com duplo critério. Em primeiro lugar, relativo a categorias relativas à diversidade, com análise dos eixos “deficiência”, “cor-etnia”, “gênero” e “idade”. Em cada uma das categorias apresentamos os resultados relativos a personagens no texto e a seguir relativos aos personagens nas ilustrações e capas.

6.2.1 Deficiência

No acervo analisado houve somente um personagem, entre um universo significativo de criação, que pôde ser considerado deficiente. O referido personagem, Felpo Filva, do livro de mesmo nome, da autora Eva Furnari, teve como caracterização de sua deficiência uma orelha menor do que a outra, tendo procurado, no decorrer da narrativa, encobrir seu “defeito”.

Segue sinopse da estória, ilustrando processo de adaptação e adequação pelo qual o personagem passa até a aceitação do que é discursivamente construído no texto como “desvio”:

> Felpo é um coelho solitário, poeta e escritor. Na infância sofreu muito por ter uma orelha mais curta que a outra. Tal fato o motivou a escrever sua autobiografia, contando da rejeição que sofreu e do aparelho que usou para esticar a orelha (ESTICORELIA RABITE PERFECT) buscando evitar zombarias devido ao seu “defeito”. Quando adulto recebia muitas cartas de fãs, mas as aguardava num baú sem ler. Um dia um envelope diferente chegou e Felpo, curioso, o abriu. Era uma carta de uma coelha chamada Charlô e que tinha reescrito o poema “Princesa do avesso”, deixando-o mais alegre. Felpo achou que a coelha estava sugerindo que ele era pessimista e ficou irritado. Mas, a partir deste fato, ele começa a pensar no seu jeito de ser. Chega outra carta. Desta vez Charlô reescreveu um poema de Felpo sobre um passarinho. O coelho acha que ela o está acusando de ser sem imaginação. Indignado escreve para ela uma carta mal educada. Logo em seguida se arrepende. Ele reflete sobre o modo de Charlô escrever e considera que ela escreve bem. Motivado pelas reflexões que ela despertou, escreve um conto de fadas mais otimista (mesmo que meio ao inverso). Ele recebe então um telegrama de Charlô, com a coelha convidando-o para um chá. Felpo recusa o convite, explicando a ela que ele é muito lento, tão lento

> como uma tartaruga. Charlô responde dizendo que tartarugas são sábias e que quando ele quiser visitá-la ela o estará esperando. Os dois passam a se corresponder. Felpo acredita que em suas cartas fica sem dizer tudo o que gostaria, então começa a fazer listas daquilo que gostaria de compartilhar com Charlô. De repente chega uma carta toda borrada e Felpo entende mal a mensagem e acreditando que Charlô está em perigo sai em desabalada carreira e quando percebe está na casa da coelha. Ele a encontra toda cheia de cremes e ela, quando o vê, se esconde embaixo do sofá. Os dois acham graça na situação e a partir daí se encontram e conversam, partilham talentos. Charlô pede Felpo em casamento e os dois ficam juntos e são felizes. Nas últimas páginas do livro são explicados diferentes tipos de texto abordados na obra, com diversos personagens fazendo comentários sobre a forma de apresentação dos mesmos [PS, autobiografia, conto de fada, fábula, provérbio ou ditado, poema, carta, telegrama, cartão-postal, manual, bula, receita culinária, lista] (FURNARI, 2006).

Analisando o enredo da estória, verifica-se que Felpo tinha uma deficiência quase imperceptível, mas que determinava dificuldade de performance devido a "significação social" atribuída a ela pelos "Outros" membros de sua comunidade. Então, apesar da deficiência de Felpo se referir a um aspecto "estético", mas nem por isso menos importante visto configurar-se como "diferença", percebe-se como o estabelecimento de "modelos" influi na formação da identidade social e pessoal do indivíduo. O "Outro", com seu "olhar" e suas formas de julgamento, pode vir a determinar posições que devem ser assumidas no âmbito da sociedade, com a performance social sendo engendrada de acordo com categorias e critérios pré-estabelecidos.

Por um lado, o personagem Felpo é colocado numa posição de "outro" pelo meio social que não aceita sua diferença, o que é significativo por tematizar a questão e pelas possibilidades de identificação pelas crianças/leitores que o personagem apresenta.

Por outro lado, retoma-se a premissa defendida por Amaral (1992) onde a autora afirma que a deficiência primária, que se refere a diferença propriamente dita (a exemplo da surdez) tem sua relevância sobrepujada pela deficiência secundária, ou seja, pela maneira como a deficiência em si é percebida e significada, com tal deficiência sendo criada e imposta socialmente, com sérias decorrências para quem é considerado como "deficiente". Na estória de Felpo tal situação é muito bem ilustrada, com a diferença sendo percebida como desvio, fato que determina a maneira de agir do coelho perante um mundo pouco receptivo e a reação dos Outros

para com ele.

São utilizados na estória os princípios de integração, ilustrados pelo uso do aparelho para esticar a orelha defeituosa, com a alteridade e a inclusão se fazendo, meramente, utopias almejadas.

Afora este personagem em específico, não houve menção a outros personagens deficientes. A taxa de ocorrência de personagens com deficiência foi, dessa maneira, bastante baixa, sendo que 80% dos personagens descritos no texto foram classificados como ”sem deficiência”. As inúmeras ocorrências do personagem Felpo resultaram num total correspondente a 1,5% de personagens com “deficiência física” (mais 18,4% de personagens grupo/multidão).

Uma primeira interpretação de resultado diz respeito a essa quase ausência de personagens deficientes. O silêncio em relação aos deficientes tem muito a dizer. Interpretamos este silêncio como uma interdição: o “estigma” se configura pela ausência no discurso. O único personagem observado na amostra classificado como deficiente possuía uma “deformidade” física não funcional, mas que trazia prejuízo às suas atividades de cotidiano. Pela ocorrência pouco significativa de personagens deficientes, as suas inseguranças, incertezas e agruras ficaram, então, fora do discurso do acervo analisado, não sendo objeto nem de reconhecimento nem de reflexão a partir dos discursos analisados.

Entretanto, verifica-se que o personagem que trazia uma diferença física teve essa alçada ao centro da trama, tendo sido marcado por uma perspectiva que mobilizou sentidos estigmatizantes em relação à sua diferença. Na obra buscou-se, de forma clara, a normalização, inventando-se um aparelho para esticar a orelha que era menor para que Felpo pudesse ser “aceito” em seu grupo. Pela impossibilidade da orelha se tornar igual à outra, Felpo então se isola e torna-se escritor, compartilhando, através de seus escritos, sua frustração para com um mundo que lhe rejeitou. A diferença física tornou o personagem “desacreditado” no sentido atribuído por Goffman (1988).

Contudo, durante a narrativa, surge a personagem de Charlô, coelha descrita como “atrevida” que promove um movimento de repensar das atitudes de Felpo, com os dois, apesar de ter visões de mundo diferentes, acabando por se tornar amigos, com Felpo se sentindo, enfim, aceito. É interessante observar que, do ponto

de vista de gênero, a narrativa coloca em primeiro plano uma personagem feminina que é autônoma e ativa, que apresenta uma perspectiva mais elaborada do que a do personagem principal sobre o problema dele e que atua para a sua modificação de comportamento. Assim, a forma como Charlô percebe Felpo o auxilia a mudar seus conceitos sobre si mesmo. As premissas de Mead sobre o “Outro significante” são, nessa estória em específico, muito bem delineadas, visto a forma de Charlô entender e significar a diferença de Felpo ser móvel de mudanças de atitude e visões de mundo.

Por um lado, a obra de Eva Furnari propõe como tema a diferença e o tratamento desta como desvio, podendo ser ponto de partida para análise da temática em situação escolar. Por outro, percebe-se que a narrativa reifica posições sociais estigmatizadoras: primeiro tenta encobrir o “defeito” e depois tenta “normalizar” a diferença, desconsiderando-se a diversidade. Pela impossibilidade de se mudar a característica física ou mesmo de camuflá-la, o personagem se assume como é, mas se isola dos outros, sentindo-se incompreendido e frustrado com seus pares, ação também comum a quem é portador de um “estigma”.

Num processo de identificação com Charlô, Felpo começa a repensar conceitos, aceitando-se como é para poder trabalhar seus conflitos, percebendo sua condição de modo diferente. Apesar do personagem de Felpo ter um final feliz, observa-se na narrativa um paternalismo no tocante ao deficiente que, apesar da sua condição, obtém sucesso na profissão e conquista Charlô por “merecimento” próprio.

Nesse sentido, vale lembrar o trio de estereótipos citado por Amaral (1998), nos quais ora o deficiente pode ser percebido como herói, ora como vilão, ora como vítima. Tal situação está presente também no universo literário, pois no livro o coelho se coloca primeiramente como vítima dos outros, não sendo aceito por seu grupo, isolando-se, depois passando a herói quando, por meio de seu trabalho, fica conhecido e é reconhecido por seus méritos, conquistando a amizade e o amor de Charlô.

Exercita-se, dessa forma, o que Amaral define como mecanismo de defesa, com a personalidade do indivíduo deficiente operando para “manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade

quando, por alguma razão, não está sendo possível lidar com a realidade", num processo que pode promover a compensação, a simulação ou a atenuação da diferença (AMARAL, 1998, p. 19).

Goffman (1988), ao estudar os aspectos referentes à manipulação da identidade pessoal e social do indivíduo para encobrimento do seu estigma, aponta exemplos que se assemelham ao drama vivido pelo personagem de Felpo, no movimento de tentativa de normatização da diferença e posterior ajustamento às demandas sociais para aceitação do "desvio":

> Miss Peck (uma assistente social de Nova York, pioneira de trabalho em benefício de pessoas com dificuldades auditivas) disse que outrotora eram muitos os curandeiros e charlatães que, desejosos, de enriquecer rapidamente, viam na Liga (para os que tinham dificuldade de audição) um frutífero campo de caça, ideal para promoção de [...] bálsamos e outros remédios que curam tudo [...]. Anúncios de tais artifícios [...] atacavam os que tinham dificuldades de audição, pelas páginas da imprensa diária, inclusive revistas bem conceituadas (GOFFMAN, 1988, p. 19)

A análise desse personagem aponta para o fato de que a literatura infanto-juvenil, muitas vezes, tem buscado recriar a realidade, mantendo relações de dominação e desigualdade e desconsiderando a diferença e a diversidade, não discutindo criticamente sobre os processos de hierarquização de atributos nem questionando as normas e padrões estabelecidos socialmente. Dessa forma, contribuindo para que se promovam redes constituintes e constituidoras de barreiras atitudinais por meio das quais se reforçam preconceitos, estereótipos e estigmas (cf. AMARAL, 1992).

A relação entre o real o imaginário pode, então, criar e reforçar representações acerca de tipos "ideais" socialmente engendrados, promovendo a formação e mudança das representações do próprio corpo e de conceitos e preconceitos acerca da diferença e da diversidade. Assim, a literatura infanto-juvenil atua de forma a construir ou reforçar significações acerca de si mesmo e do outro, num movimento no qual "o corpo é simultaneamente percebido, conhecido, objeto e sujeito da atividade cognitiva e corpo vivenciado, objeto e sujeito da atividade afetiva" (AMARAL, 1992, p. 38).

Compreende-se, portanto, que a consciência do corpo e a relação com ele

estabelecida são elementos constitutivos da identidade, num processo que envolve a dialética entre o ideal e o real, com as representações sociais justificando e legitimando comportamentos de regulação ou repressão, cuja construção advém da atividade psicológica individual e coletiva – com a mediação do OUTRO sendo imprescindível para a emergência do sentimento do EU (AMARAL, 1992, p. 58-59).

Nesse prisma, as diferenças se configuram como elementos desorganizadores da realidade, pois se almeja a simetria, o belo, a perfeição, com a diferença provocando a hegemonia do emocional sobre o racional, hegemonia esta que pode ativar mecanismos de defesa, os quais, por sua vez, geram, com frequência, comportamentos de superproteção, abandono, rejeição, etc. (cf. AMARAL, 1992).

Nesse processo de conhecimento de si mesmo e do outro, pode haver a negação, atenuação, compensação e/ou simulação da diferença, desconsiderando-se a diversidade na tentativa do indivíduo de se adequar a exigências socialmente determinadas para sua aceitação e adequação no grupo. Nesse sentido, Amaral parafraseia Simone de Beauvoir “não se trata de pensar o mundo do deficiente, mas o deficiente no mundo” (AMARAL, 1992, p. vii). Trata-se de discutir preconceitos para que se revejam paradigmas e se promova a superação de barreiras conceituais e atitudinais que têm fomentado e reforçado estereótipos e estigmas, empobrecendo relações e gerando a deterioração e/ou fragmentação de identidades de grupos inteiros na esfera societal devido à desconsideração da diversidade que é fator constituinte do ser humano.

Noronha contribui nesse debate apontando a necessidade de se rever a deficiência como elemento que ameaça e desorganiza, provocando a hegemonia do emocional sobre o racional, para se evitar criação de estereótipos que tem, comumente, mediado a relação interpessoal, dividindo pessoas entre normais e anormais, fomentando comportamentos discriminatórios que sedimentam preconceitos e promovem a estigmatização dos seres (cf. NORONHA, 2006).

Defende ainda a autora que a Inclusão é um caminho para se oportunizar a disponibilização e discussão do contexto da deficiência e da diferença para superação de atitudes discriminatórias baseadas no preconceito – difundido e significado socialmente (cf. NORONHA, 2006).

Nessa perspectiva, iniciar discussões das formas como se representa o indivíduo deficiente, ou mesmo de sua não-representação – tanto na literatura infanto-juvenil e em outros meios de comunicação de massa quanto na arte em geral – torna-se uma ação salutar para que se fomente a discussão e a posterior e consequente operacionalização de diferentes maneiras pelas quais se busque a superação de preconceitos e se exercite, verdadeiramente, ações inclusivas, com o deficiente não sendo meramente integrado à sociedade – numa atitude de cunho paternalista e protecionista – mas incluído na esfera social de modo a ter voz ativa e uma vida digna na qual se enfoque suas potencialidades e não, tão somente, seus limites e dificuldades.

6.2.2 Cor-etnia

A análise do eixo cor-etnia diz respeito aos relacionamentos entre brancos e não-brancos e, conforme descrito anteriormente, o estudo será iniciado com os resultados relativos a personagens nos textos e, na continuidade, com os relativos às capas e ilustrações.

Do total de 7.259 personagens identificados nos textos, foram classificados como brancos 3.077 (42,4%), como pretos ou pardos 448 (6,1%), como indígenas 530 (7,3%) e como amarelos 43 (0,6%). As categorias outras cores, com 1.811 casos (24,9%) e indeterminados com 1.350 (18,6%) apresentaram proporções bastante significativas.

Observa-se a sub-representação de personagens negros(as) que foram 6,1% dos personagens do acervo, ao passo que cerca de 50% da população brasileira é negra. Utilizamos o “índice de branquidade” proposto por Rosemberg (1985) para efeito comparativo com outras pesquisas. No acervo analisado o índice foi de 6,9 (significa que cada personagem negro correspondeu a 6,9 personagens brancos). Esse índice foi mais alto que o de 3,6 detectado na amostra de Bazilli (1999). Ou seja, mesmo com a interferência da SECAD, para inserir a presença de obras de outras etnias em cada um dos acervos, valorizando negros(as) e/ou indígenas, a desigualdade se mantém alta quando comparada com estudos anteriores. Pode-se interpretar tal resultado como indicativo da solidez da “branquidade normativa”, do

branco como representante da espécie, fato manifesto nos discursos da literatura infanto-juvenil distribuída pelo PNBE, a despeito das diversas críticas e mobilizações sociais. Dessa maneira, observa-se que a branquidade ainda se faz norma, apesar dos movimentos reivindicatórios de grupos engajados na luta social e de leis que determinam a exploração da riqueza da cultura africana (BRASIL, 2003) e por meio da atuação de órgãos como a SECAD.

O quadro 13 descreve os resultados gerais do personagem nos textos no tocante à categoria cor-etnia.

ITENS ANALISADOS	ATRIBUTOS	VALOR ABSOLUTO N = 7259	PORCENTAGEM
NATUREZA	Humana	4871	67,1%
	Fantástica	95	1,3%
	Antropomorfizada	1898	26,1%
	Indefinida	338	4,7%
COR-ETNIA	Branco	3077	42,4%
	Preto/pardo	448	6,1%
	Indígena	530	7,3%
	Amarelo	43	0,6%
	Outras cores	1811	24,9%
	Indeterminado	1350	18,6%

QUADRO 13 - COR-ETNIA: RESULTADOS GERAIS DO PERSONAGEM NOS TEXTOS
FONTE: Tabulações da autora.

No caso da população indígena não se pode falar de sub-representação, pois o percentual de personagens no acervo, 7,3%, é maior que o percentual de indígenas na população brasileira (cerca de 1%). A inserção nos acervos do PNBE de obras que valorizam a população indígena tem como resultado a não sub-representação de personagens indígenas. Uma discussão mais detalhada sobre tais obras será realizada posteriormente, após serem apresentados os resultados relativos a personagens indígenas nas ilustrações, capas e textos.

A seguir estão dispostos alguns resultados relativos ao cruzamento de atributos de personagens brancos em comparação com personagens negros (agrupamento de pretos e pardos). Na última coluna estão as taxas de branquidade. Como a taxa de branquidade na amostra foi de 6,9, valores abaixo desse indicam uma menor desigualdade entre brancos e negros no item específico e valores

maiores indicam um aumento na desigualdade.

TEXTO				
ITENS ANÁLISE	**COR / ETNIA**	**PORCENTAGEM**	**VALOR ABSOLUTO N = 7259**	**TAXA BRANQUIDADE**
Relações etárias	**Criança** Branca Preta / parda **Adulto** Branco Preto / pardo	 64,2% 13% 81,5% 11,3%	 1974 300 224 31	 6,6 7,2
Gênero	**Sexo Masculino** Branco Preto e pardo **Sexo Feminino** Branco Preto / pardo	 35,8% 8,9% 66,8% 5,7%	 962 256 1934 165	 3,8 11,7
Personagem Principal	Branco Preto / pardo	60% 7,9%	2414 316	7,6
Narrador	**Narrador:** Branco Preto / pardo	 34% 10,5%	 84 26	 3,2
Ação própria	Branco Preto / pardo	49,6% 6,2%	3003 373	8,1
Profissão	Branco Preto / pardo	19,7% 16,2%	393 323	1,2
Valor do personagem: Positivo ou neutro	Branco Preto e pardo	52,9% 3,4%	2760 168	16,4
Relações de parentesco	Branco Preto / pardo	67,3% 8,3%	2475 305	8,1

QUADRO 14 - CRUZAMENTO DO ATRIBUTO COR-ETNIA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE
FONTE: Tabulações da autora.

No que se refere a personagens crianças e personagens adultos as variações foram pequenas, um pouco menor para crianças (6,6) que a média geral e um aumento discreto (7,2) para personagens adultos. No que se refere ao sexo dos personagens o resultado foi de diminuição da taxa de branquidade relativa a personagens masculinos negros (3,8) e aumento relativo a personagens femininas negras (11,7). Na amostra de Bazilli as taxas de branquidade sugeriam “uma tendência cumulativa: os diferenciais aumentam para atributos socialmente valorizados e/ou discriminados. Assim, elas são mais altas para homens que para

mulheres, para adultos que para crianças” (BAZILLI, 1999, p. 84). Na literatura brasileira contemporânea analisada por Dalcastagnè, houve pouca visibilidade das personagens e menor ocorrência quanto às mulheres negras, o que sugere a ideia de que há um ”padrão” no processo de criação dos personagens, com cada desvio ocorrido reduzindo a chance de ocorrência de outro (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 46). No acervo do PNBE analisado o resultado foi diferente, pois a elevação relativa a personagens adultos foi de pequena magnitude e em relação ao sexo dos personagens observou-se uma inversão relativa à hierarquia, com a presença relativamente maior de personagens femininas negras em relação a personagens masculinos negros. Essa presença mais significativa de mulheres negras parece ter relação com a obra do acervo de valorização da cultura afro “Ulomma, a casa da beleza e outros contos” (livro contendo contos de origem africana), na qual as personagens femininas estão bastante presentes.

Os outros resultados apontam características indicativas de complexidade dos personagens. Por um lado temos a indicação de profissões com grande diminuição e tendendo à igualdade (1,2) e uma presença de narradores negros ainda em desvantagem em relação a brancos, mas com desigualdade (3,2) abaixo da metade da frequência de personagens. Por outro se observa incremento no que diz respeito à personagem principal (7,6), personagens com ação própria (8,1), relações de parentesco (8,1) e de maior monta para personagens valorizados ou neutros (16,4).

Tais resultados mais uma vez divergem dos resultados de Bazilli (1999) nos quais o tratamento textual dispensado ao personagem branco foi, via de regra, mais elaborado que o dispensado aos não-brancos. O personagem branco aparecia como personagem individualizado, como protagonista, transpondo-se para as narrativas a importância do segmento racial branco no contexto da sociedade brasileira. Na amostra do PNBE analisada foi observada tênue mudança de enfoque, com a complexidade de personagens brancos em relação a personagens negros sendo menos expressiva do que a captada em outros estudos. Tal mudança de enfoque diz respeito à melhor elaboração do personagem do negro quando este aparece na narrativa, tendo, no acervo ora analisado, relações de parentesco mais elaboradas, fato pouco usual, visto que pesquisas anteriores apontavam uma “proibição tácita” quanto à representação da família negra, fosse em livros didáticos, infanto-juvenis

ou outros discursos midiáticos (cf. SILVA, 2005, SILVA, SANTOS e ROCHA, 2007).

Novamente a hipótese explicativa é a política de estabelecer pelo menos um livro por acervo de valorização da cultura afro. Todavia, apesar das mudanças verificadas, o negro em situação de protagonismo teve ocorrência mínima, com uma única exceção referente ao livro que cumpriu normas específicas previstas em edital para contemplar a ideia da diversidade – “Ulomma”. Reitera-se, todavia, que a presença dessa obra no acervo não garantiu um tratamento igualitário, somente atenuou a diferença de complexidade entre personagens brancos e negros captada em outros estudos.

Na análise de obras de literatura realizada por Dalcastagnè (2005), a presença do personagem preto, pardo e indígena não figurou entre os narradores, com sua ação sendo, predominantemente, narrada por outros que não eles, num movimento de desconsideração do seu discurso próprio. Nesse enfoque, os personagens brancos, identificados no corpus de pesquisa, monopolizaram as posições de maior visibilidade e onde houve possibilidade de discurso próprio.

Na amostra do PNBE analisada a desigualdade manteve-se, pois para cada personagem narrador negro ocorreram 3,2 personagens narradores brancos. Dessa forma, a presença de uma obra de valorização da cultura afro determinou que a narração por personagem negro(a) passasse a existir na amostra analisada, mesmo não superando relações de assimetria historicamente verificadas.

Outro resultado que apresentou índices melhores no acervo analisado diz respeito a relações familiares. Embora a taxa de branquidade verificada seja um pouco acima da média (8,1), em outros estudos, personagens negros com relações familiares praticamente inexistiam. No entanto, aponta-se que esta melhor elaboração da família negra ainda não preencheu todas as lacunas no tocante ao respeito à identidade do negro. A filiação e outras relações de parentesco não estão, ainda, explicitadas na narrativa ou mesmo não sendo passíveis de serem visualizadas por meio das ilustrações.

A seguir apresentam-se os resultados relativos aos personagens nas capas e ilustrações. O quadro 15 aponta os percentuais de ocorrência dos grupos de cor para os personagens nas ilustrações, tendo sido realizada a apresentação conjunta das categorias pretos e pardos.

CAPA		
ATRIBUTO	**VALOR ABSOLUTO N = 60**	**PORCENTAGEM**
Brancos	40	66,7%
Pretos / Pardos	09	15%
Indígena	01	1,7%
Outras cores	04	6,7%
Indefinidos	06	10%
ILUSTRAÇÃO		
ATRIBUTO	**VALOR ABSOLUTO N = 808**	**PORCENTAGEM**
Brancos	314	38,9%
Pretos / Pardos	56	8,1%
Indígena	35	4,3%
Outras cores	255	31,6%
Indefinidos	138	17,1%

QUADRO 15 - ANÁLISE DO ATRIBUTO COR-ETNIA NA CAPA E ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA)
FONTE: Tabulações da autora.

Nas ilustrações das capas a hegemonia de personagens brancos foi maior, com 66,7% das ocorrências, ao passo que para ilustrações do corpo da obra o percentual de personagens brancos continuou maior (38,9%), mas mais próxima ao percentual de personagens brancos nos textos (42,4%).

Calculadas as taxas de branquidade, observa-se 4,4 referente à ilustração das capas e 5,6 para ilustrações do corpo da obra (ambas acima do resultado de Bazilli (1999) e, portanto, apontando para a permanência de alto índice de desigualdade). Ou seja, o alto percentual de personagens brancos nas capas é de certa forma compensado por uma proporção maior de ilustrações de personagens negros nas mesmas em relação às ilustrações do corpo da obra.

A presença de maior proporção de personagens negros nas capas, antes praticamente inexistente, pode ser interpretada como resultado das críticas de estudos e de ativistas em relação a pouca presença de personagens negros em situação de destaque. Silva (2005) identificou a estratégia, em livros didáticos, de apresentar mudanças mais significativas nas ilustrações das capas do que no conteúdo interno dos livros. Considerando que as capas de livros de literatura

infanto-juvenil são mais condicionadas pela trama a que devem se referir do que em relação aos livros didáticos nos quais a capa não precisa ter uma relação mais estreita com o conteúdo, tornando-se o aumento de proporção de personagens negros ainda mais significativo.

Em relação aos personagens indígenas, sua presença foi diminuta nas ilustrações das capas (1,7%) e um pouco maior nas ilustrações do corpo da obra – interior dos livros (4,3%). Embora não se possa falar de sub-representação em relação ao percentual de indígenas na população brasileira, a presença de somente 1,7% nas capas é considerada pequena, ainda mais se considerado que no acervo em questão 2 (dois) livros são dedicados à valorização da presença indígena no país. As obras sobre a cultura indígena são "Catando piolhos, contando histórias" e "Você viu meu pai por aí?". Seguem sinopses de tais obras para ilustrar análise anterior e adentrar a uma mais qualitativa.

> **Catando piolhos, contando histórias** (Contos diversos) – **Conto 01:** Avó contando, num dia de chuva, sobre importância das mulheres no cotidiano da tribo. Conta uma história onde havia um cacique que era muito criticado por não conseguir para sua gente alimento suficiente. Mulher aconselha o cacique a não ligar para as reclamações visto que ninguém queria se esforçar para obter o que comer. Foi então que ela disse que daria um jeito na fome de todo mundo, bastaria o cacique sonhar e no sonho seria revelada a resposta de seus problemas. No sonho o cacique se vê cuidando de uma planta e o Criador lhe fala que a Terra é uma grande mãe. O cacique acorda sem entender o sentido do sonho, mas sua mulher sorri e diz que ela é a planta, que ele deverá enterrá-la e que ela brotará e alimentará todos na tribo. Mesmo contrariado o cacique respeita a vontade da esposa, a enterra e quando a planta nasce ele a leva para tribo e conta do sacrifício de sua esposa para que todos tivessem alimento abundante. **Conto 02:** Conto fala que criança tem de aproveitar a infância ao mesmo tempo em que aprende com os adultos a viver melhor. Retrata o respeito da criança pelos mais velhos da tribo afirmando que as crianças têm de ser elas mesmas e não adultos em miniatura. **Conto 03:** Partilha de momentos. Casa como referência na aldeia. Crianças brincam. Mãe cata piolhos no menino e lhe explica sobre "crescimento" (referência a responsabilidade, não ao tamanho). **Conto 04:** Mãe chama a atenção do filho porque ele brigou com seu amigo. Mãe lhe diz que na aldeia todos estão ligados pelos acontecimentos, são uma única família, com discussões desnecessárias acarretando mágoas. Menino lembra-se do acontecido e explica a sua mãe o que houve, mostrando o mal entendido. Kóru e ele tinham subido na árvore para comer manga com farinha. Kóru comeu demais e se afogou. Ele então o fez descer rápido da árvore para ajudá-lo e aí o menino, caindo, se desafogou. **Conto 05:** Pessoas mais velhas como sábios (falam com espíritos, entendem de cura, sabem calar e ouvir, sonham sem precisar dormir). Pajés são sempre anciãos. E ser velho não é sinal de coisa que não serve mais. São pessoas

que contribuem para que o mundo seja mais equilibrado. Pajés são mais velhos porque sua preparação demanda tempo (não que os mais jovens não possam ser pajés). Índios acreditam que pessoas “nascem” pajés. Todos trazem uma marca dentro de si – marca de que somos filhos de um mesmo Pai Criador. Contudo, ser pajé não é fácil – exige muita dedicação. Pajé sempre reúne as crianças e conta histórias de antigamente. Neste dia, conta a história do seu encontro com o espírito da onça. Pajé foi atacado pelos espíritos das aves em seu sono. Apavorado pede ajuda. A onça, mãe da floresta, entra em sua mente. Pajé lhe pede lucidez para poder ajudar as pessoas. Onça explica que para ajudar é preciso “compreender”, ter paciência e receber “visão”, dizendo que às vezes temos a pretensão de ajudar sem poder, realmente, fazê-lo. **Conto 06:** Na aldeia o papel do homem é educar o menino nas artes da caça e da pesca. É papel dele ensinar coisas práticas, que ajudarão os meninos a se tornarem úteis para a sociedade e para sua família. É o homem que ensina e a comunidade toda educa. Ele também conta histórias. A história narrada por ele conta de um sonho onde o pai achou que iria ter sorte na caçada. Ao acordar contou sonho e chamando os amigos foi caçar. Como sempre (costume) cantou e dançou, pedindo proteção e sorte. Em seguida se pintou (para se proteger dos insetos) e entrou na floresta. Cada um dos caçadores era responsável por uma tarefa. Espreitaram a caça. Surgiram macacos, deixaram-nos ir porque não havia macacos no sonho. Caçaram uma queixada. Pai, então, ficou frente a frente com uma onça. Olharam-se nos olhos. Mas ela não o atacou. Filho pergunta o por quê. Pai lhe diz que não sabe, talvez ela estivesse bem alimentada. Comenta-se sobre sorte e medo. **Conto 07:** Avós são pessoas especiais, experientes, bondosas. Têm carinho especial por crianças. Neto e avó conversam. Avó nota que o menino está triste. Pergunta-lhe o por quê. Ele conta que brigou com seu melhor amigo porque este afirmou que ele não era bastante corajoso. Avó o encoraja a conversar com o amigo e resolver a questão. Diz-lhe que enfrentar situações é prova de coragem. Explica que coragem é olhar dentro de si mesmo e ser capaz de tomar atitudes mais adequadas para viver bem. Os amigos então se entendem. **Conto 08:** Daniel Munduruku fala de seu crescimento. Hoje diz que chama os piolhos de “inquietações”. Conta que os piolhos ainda trafegam em sua cabeça. Por isso, mesmo adulto, volta para casa e deita no colo dos pais para pedir conselhos e sentir seu carinho, “afago”. Esta é a sua razão de contar histórias. Catar piolhos, para ele, seria uma forma figurada, de trocar experiências e refletir sobre a vida. (MUNDURUKU, 2006).

Você viu meu pai por aí? - Cacique Gabriel, homem respeitado pelos índios da Reserva e pelos brancos da cidade, vai a Pau-D’Arco vender seus cestos. Como demora a voltar sua mulher manda o filho José procurá-lo. José, mesmo com medo, vai. Lembra de Padre Carlos que diz que luta entre brancos e índios tem que ser resolvida na justiça, por isso existem leis. Lembra das histórias de conflito que seu avô contava. Das mortes e do confinamento dos índios nas Reservas. Na cidade encontra um menino branco que acha que ele não é índio porque não anda pelado. Não entende porque o chamam de pivete (referência a menino ladrão). Fala com as pessoas descrevendo o pai para procurar pistas de seu paradeiro, se mete em várias confusões. Quando a noite vai caindo, José está quase indo embora quando vê o pai caído, bêbado, no chão. José se entristece e chora. Cacique Gabriel ficara sabendo que os índios haviam perdido terras para os

> colonos, sem coragem de contar a eles o sucedido havia se embebedado. José o ampara e incita a luta. Ele pede perdão ao filho e os dois voltam, juntos, para casa. (KIEFER, 2007).

Em primeiro lugar, observa-se que os personagens principais das obras do acervo foram, hegemonicamente, personagens humanos de cor branca, com exceção das obras da “cota da diversidade”. As obras “Você viu meu pai por aí?” e “Catando piolhos, contando histórias” buscaram contemplar a exigência do edital acerca do tratamento sobre a temática indígena.

A análise dos personagens do livro “Você viu meu pai por aí?” revela alguns aspectos internos que podem ser interpretados como contraditórios. Apesar de se referir sobre a luta de índios e brancos por terras, discorrendo acerca do confinamento do indígena em reservas e sobre a negação de sua cultura, pode tanto contribuir no debate sobre o indígena na sociedade atual quanto apresentar uma visão de estereótipo, caso a leitura do livro não tenha cunho crítico e análise mais criteriosa. O personagem principal – cacique Gabriel, representante de sua nação – foi construído no discurso como militante e, ao mesmo tempo, “homem fraco”, com o filho José tendo encontrado o pai bêbado, caído na rua, por ter perdido uma audiência sobre disputa de terras.

Por outro lado, direcionando uma leitura crítica, tanto das imagens quanto do texto, pode-se, por meio dessa obra literária, desvendar-se uma realidade de difícil enfrentamento e muitas vezes não discutida, na qual o indígena tem seus direitos negados e se vê privado de sua dignidade. Assim, apesar de abordar a temática indígena, a obra pode reforçar estereótipos se não for abordada de uma forma reflexiva e crítica. Também cabe ressaltar que a obra ora referida desvela o cotidiano do indígena de maneira real, com o índio brasileiro se vendo as voltas com constantes lutas e frustrações no que se refere à defesa de suas terras e de sua cultura, com o alcoolismo, o desemprego e a vulnerabilidade social propiciados pelo descaso governamental sendo problemas atuais e de solução ainda pouco visível.

A análise das obras do acervo permite afirmar que os personagens negros e indígenas têm tido menor elaboração no seu processo de criação, havendo menor número de informações sobre sua personalidade, costumes e relações dentro da trama. O livro “Catando piolhos, contando histórias” foi uma exceção à regra, visto

que o autor, Daniel Munduruku, conta um pouco de sua própria história no cotidiano de sua nação indígena, ressaltando de forma mais elaborada tradições familiares e costumes de sua etnia.

Esse aspecto relativo à autoria merece ênfase. A condição de minoria étnico-racial (ou de gênero) de um(a) autor(a) não é condição suficiente para elaboração de um discurso de promoção da diversidade. No entanto, o livro em questão dá mostras que autores indígenas (e negros) escrevendo sobre seu povo demonstram ter maior competência e segurança na descrição de seus costumes e cultura. Não é condição suficiente, mas muitas vezes revela-se como condição necessária (mesmo considerando como uma não exclusividade).

A análise qualitativa do livro do acervo que busca a valorização afro tem dados nessa direção. Segue sinopse da obra

> **Ulomma – A casa da beleza e outros contos - 1° Conto:** História de Ulomma, uma das sete esposas do rei. Ela era desprezada pelo rei e por suas outras seis esposas por não poder ter filhos. Contudo, as outras esposas só haviam dado filhas meninas ao rei, que desejava um herdeiro. Os únicos companheiros de Ulomma eram seu amigo cachorro e os ratos. Um dia, após percorrer muitos caminhos e consultar muitos feiticeiros, o rei achou uma fruta que se dizia tinha o poder de fazer as mulheres engravidarem e, esperançoso que uma de suas esposas lhe desse um filho homem, o rei fez com que elas comessem a fruta. A única que não foi chamada foi Ulomma que apesar de tudo acabou chupando os caroços que haviam sido jogados fora pelas outras. Todas as esposas, inclusive Ulomma, engravidaram. Quando chegou a hora de ter os filhos as seis primeiras esposas tiveram meninas, que foram jogadas no rio conforme o rei havia ordenado, mas Ulomma teve um filho homem. Mas a primeira esposa, invejosa, colocou a criança num pote de barro e a jogou no rio. Uma viúva achou o menino e passou a criá-lo e o cachorro do rei, amigo de Ulomma, ia sempre a sua casa para ver a criança crescer. Um dia, a viúva ficou sabendo que o menino que encontrara nascera no mesmo dia que as esposas do rei haviam dado à luz. Com medo, não contou nada a ninguém. Quando o menino cresceu a viúva contou para ele sua história. E o cachorro do rei continuava por perto, sempre latindo e brincando com a criança. A viúva então resolveu procurar o rei e dizer-lhe o que estava acontecendo, porque achava estranho o comportamento do cachorro. O rei ficou surpreso e feliz e resolveu fazer uma festa para descobrir a verdadeira mãe do menino, mulher que seria sua única rainha a partir de então. Mandou que as esposas preparassem deliciosos pratos. Somente Ulomma foi novamente desprezada. Mas durante a apresentação, o cachorro ficou perto dela e o menino sentindo ser ela sua mãe a abraçou, tornando-a a única rainha. O rei ficou arrependido por ter cometido tantas injustiças contra ela e ordenou, ao ficar sabendo de toda a verdade, que as outras seis esposas fossem isoladas do reino e então ele, seu herdeiro e a rainha Ulomma viveram felizes para sempre. **2° Conto:**

> História de uma tartaruga que tinha inveja dos pássaros e renegava sua condição de réptil. De tanto reclamar as aves ficaram penalizadas de sua situação e cada uma delas doou uma pena. Então a tartaruga, ao invés de ficar agradecida, ficou pensando num jeito de, ao ir à festa que todo mês o Criador fazia no céu, comer primeiro todas as gostosuras que havia lá. Ela então inventou uma brincadeira onde todos deveriam trocar seu nome e disse que na festa ela se chamaria "UNU NILE", cujo significado é "Todos vocês". Assim, na hora da refeição, a tartaruga esperta pergunta ao Criador para quem foi preparada aquela mesa e o Criador responde que foi para "Todos vocês". Assim, a tartaruga afirma que ela deverá ser a primeira a banquetear-se. As aves, decepcionadas com seu comportamento egoísta, retiram, uma a uma, suas penas. A tartaruga, na hora de voltar, se esconde. Mas, encontrada por aqueles que faziam a limpeza, é jogada do céu. Ao cair, seu casco se rompe e fica todo emendado para lhe lembrar o ocorrido. **3° Conto:** História de Okpija, moça muito bela que desprezava todos os seus pretendentes por achar-se melhor do que eles. Acontece que sua beleza foi cantada em versos e música e três peixes sabendo de seu encanto pediram ao Criador que lhes desse forma humana para conhecê-la. Ela, ao vê-los, se apaixonou e sem poder decidir com qual se casaria, casou com os três. Os peixes tinham de voltar para o mar, que era sua casa, mas não conseguiram manter Okpija longe deles. Assim, ela descobre o que aconteceu e, desolada e sozinha, resolve seguir seus maridos, joga-se no mar. O Criador, com pena e por intercessão dos peixes a transforma num ser aquático. Conta-se que há peixes coloridos no mar que são seus descendentes. **4° Conto:** Inine era uma bela mulher que adorava dançar, mas que vivia doente. Um dia fez um delicioso prato para um sábio e este, agradecido, lhe disse que para livrar-se de suas doenças ela deveria preparar o mesmo prato saboroso e deixar a mesa posta para receber os convidados. Depois, deveria fugir pra bem longe. Assim, estaria livre das doenças. Ela fez o que o sábio mandou e as doenças ficaram a sua espera. Como ela não voltou, as doenças começaram a bater panelas e a cantar, chamando-a. Ela, sem resistir à música, retornou. Deste dia em diante ela nunca mais se livrou das doenças. **5° Conto:** Havia um homem, Olukwe, que trabalhava dia e noite, sem parar. Para ele não tinha hora perdida e nem minuto desperdiçado. Um dia, durante um forte temporal, ele foi atingido por um relâmpago porque não se protegeu e, deste dia em diante, ele vive na lua, transformado em estátua. (SUNNY, 2006).

Na obra "Ulomma" observam-se diversos aspectos significativos. O tratamento estético cuidadoso é bastante diverso das imagens repletas de estereotipia descritas em outros estudos (ROSEMBERG, 1985) e se relaciona com os papéis de reis, rainhas, príncipes e princesas exercidos por personagens negros(as) nos contos. A possibilidade de identificação com tais personagens, num momento de estruturação do imaginário que é a infância, tem sido reclamada por ativistas como formadora de uma identidade "não-colonial" de crianças negras, crianças estas que necessitam se identificar e valorizar a sua ancestralidade para que se oportunize a superação de relações de assimetria entre diferentes

segmentos étnicos, com valorização da cultura e estética negra.

A negação ao imaginário racista que propõe branco(a) como relacionado à beleza e negro relacionado à feidade também é contraposta pela obra. Além disso, há o fato de os personagens negros(as) serem protagonistas, exercendo papéis de narradores, ativos nas tramas, enfim, com a construção do personagem do negro tendo sido mais complexa, propiciando a superação das caricaturas tão comuns.

Outro livro que segue descrito por ter contribuído na descrição do cotidiano do negro por descrever homens, mulheres e crianças pardos, cuja cor foi inferida, mas não citada – nem por meio do texto nem por intermédio das ilustrações – mas sim definida pelo local de ocorrência da trama – região Nordeste, é a obra "Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço". Esta obra segue como foco de análise por ter contribuído para aumentar a proporção de ocorrência de personagens negros e também pela narrativa, que retrata de forma contundente – por ser um livro baseado em fatos reais e que conta um pouco da história do Brasil – a situação de miséria de grande parte da população nordestina, população esta que pela desigual distribuição de renda no país, devido a problemas estruturais advindos do mau gerenciamento político e econômico somados, se revolta devido à pobreza extrema.

> **Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço -** Aridez do sertão. Miséria. Realidade dura que ajuda a "formar" pessoas. Vida difícil. Família como apoio. Orgulho de SER e se DEFENDER. Gente pobre oprimida por coronéis e grandes proprietários. Em nome da ordem e da lei cometem abusos. Mortes suscitam desejos de vingança. Invasor rouba fazenda de Virgulino. Contudo, o invasor é amigo de pessoas influentes e seu roubo não é punido. Virgulino é humilhado e se vinga com as próprias mãos. Nasce Lampião. Sinhô Pereira acolhe o rapaz. Ele é mestre no cangaço. Lampião aprende rápido. Substitui o mestre, sua fama corre o sertão. Romaria de quem foge e quem persegue. Povo insatisfeito recorre a Lampião por meio de Padre Cícero, homem santo. Lampião ouve e diz que vai ajudar. É condecorado como "Capitão dos batalhões patrióticos". Logo descobre que não tem poder algum, ele tinha sido enganado. Sentindo-se ludibriado ele deixa de lado a promessa e segue seu caminho. Policiais e cangaceiros lutam. Dúvida do povo: Quem é bom? Quem é mau? Lampião e seu bando seguem impunes. Lampião se refugia numa fazenda na fronteira da Bahia com Sergipe cujos donos são José Felipe de Oliveira e Maria Joaquina Déia, pais de 11 filhos. Lá ele conhece Maria Déia e se apaixona. Nasce Maria Bonita. Descoberta do amor. Pai incita Maria Déia a seguir Lampião. Lampião tenta desencorajá-la, aconselha-a a permanecer junto do marido, pois tem muito pouco para lhe oferecer. Rebuliço. Povo se pergunta como uma mulher pode amar um bandido. Continuam as reivindicações populares. Getúlio Vargas inicia reformas. Promete mais justiça social, é redigida uma nova

> Constituição. Fica instituído que o voto é secreto, que haverá leis mais justas para os trabalhadores e neste clima de mudanças se confirma a posse de Vargas como presidente. De um lado a luta política, de outro a impunidade dos bandoleiros. O bando ataca, fere, mata, saqueia... A polícia tortura, prende, quer informações. O povo sofre entre ambos. Medo e pressão. Outras mulheres, a exemplo de Maria Bonita, entram para o bando, algumas por livre vontade, outras por terem sido escolhidas pelos cangaceiros. Maria Bonita concebe Expedita que é entregue a um coiteiro de confiança. Neném, Inancinha, Moça, Enedita, Lili, Cila, Durvalina... Mulheres do bando que acompanham seus companheiros e lutam. Apoio e repúdio à nova situação política. Os cangaceiros se perguntam o que o futuro lhes trará. O bando de Lampião se refugia, se protege da acirrada perseguição do Governo Federal. Maria Bonita reflete sobre a vida de bandido, que mata por fora e por dentro. Ela sonha... Tenente João Bezerra caça Lampião, deve pegá-lo ou será acusado de proteger cangaceiros. Madrugada. Ação da polícia. Onze corpos tombam na terra. Entre eles o do rei e da rainha do cangaço. Lampião, Maria Bonita, Luiz Pedro, Quinta-Feira, Mergulhão, Gitarana, Enedita, Elétrico, Caixa-de-Fósforo, Diferente e Cajarana, nove homens e duas mulheres. Suas mortes silenciam todas as histórias que por ventura um dia quisessem contar. Uma enorme cova abriga os corpos decapitados. As cabeças são expostas ao público em Salvador. Só depois de 31 anos é que acabam sendo enterradas. Corisco, o Diabo Loiro e sua mulher Dadá, que não estavam com o bando no dia da matança, sofrem com a perda. Corisco jura vingar-se. São dois anos de vingança brutal, jamais vista. Até que um tiro certeiro o mata. Dadá, com a morte de seu companheiro, assiste ao fim do cangaço. Talvez seja ela a única que chorou por ele, contando a história do cangaço (IACOCCA, 2007).

O conteúdo desse livro em específico pode vir a despertar discussões e auxiliar no movimento de debate sobre a riqueza de outras culturas que não a do homem branco com origem europeia. Entretanto, novamente reitera-se que as obras nas quais se retratam personagens de outras etnias foram, em quantidade, insuficientes para caracterizar a diversidade étnico-racial e a miscigenação do povo brasileiro.

Entende-se que a inclusão de obras como “Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço”, trazendo fatos históricos à baila para discussão da complexidade do sistema político e econômico vigente e de suas decorrências na formação cultural e social do brasileiro, pode ser considerada como avanço significativo na literatura infanto-juvenil, pois tal abordagem de problemas sociais representa imersão do leitor em temáticas críticas que elevam a criança – leitor virtual desse gênero – à categoria de ser reflexivo, pois antes os temas de literatura eram didatistas e despidos de teor crítico, como se a criança não fosse capaz de refletir sobre a sua realidade nem tivesse poder de transformá-la.

A análise qualitativa de determinadas obras ajuda assim a compreender os resultados quantitativos, pois por detrás de indicadores por vezes menos acentuados relativos a outras pesquisas, capta-se como o acervo em específico, que é tratado como amostra dos acervos do PNBE, estabelece lugares definidos para os personagens negros e indígenas. Ou seja, o direito à existência é reconhecido, mas se a situação a ser tratada é a própria diversidade étnico-racial. Fora desse contexto, negros e indígenas praticamente não existem.

Em relação aos resultados relativos a personagens nas ilustrações do corpo da obra, dispostos no quadro 16, alguns cruzamentos de variáveis são ilustrativos de indicadores de mudanças junto a desigualdades significativas.

ITENS ANÁLISE	COR / ETNIA	PORCENTAGEM	VALOR ABSOLUTO N = 808	TAXA BRANQUIDADE
Personagem Humano	Branco Preto / pardo	66,2% 13,4%	268 54	4,96
Relações etárias	**Criança** Branca Preta / parda **Adulto** Branco Preto / pardo	 68,7% 6,5% 29,8% 15,3%	 169 16 86 44	 10,5 1,95
Gênero	**Sexo Masculino** Branco Preto e pardo **Sexo Feminino** Branco Preto / pardo	 33,4% 10,1% 65,3% 8,2%	 125 38 175 22	 3,28 7,95

QUADRO 16 – CRUZAMENTO DO ATRIBUTO COR-ETNIA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE RELATIVOS AOS PERSONAGENS DA ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA)
FONTE: Tabulações da autora.

A taxa de branquidade para personagem na ilustração (corpo da obra) foi de 5,6, portanto as taxas superiores a isso indicam aumento na desigualdade e as inferiores indicam diminuição. Inicialmente notamos que os personagens negros foram mais intensamente representados, mesmo que o enfoque seja a personagens humanos brancos. Creditamos tal resultado à presença do livro de valorização afro.

No que se refere a sexo dos personagens, mais uma vez a proporção de

mulheres negras aumenta relativamente, ao passo que diminui a proporção de homens negros. Novamente a explicação é relacionada à obra de valorização afro, nesse caso pela especificidade da obra que traz uma série de contos de origem africana nos quais personagens mulheres são profusas e, muitas vezes, protagonistas. Por fim, a maior diferença ficou por conta da taxa de branquidade relativa a personagens adultos e crianças. Por um lado, a diferença caiu significativamente para os personagens adultos, isto é, para a faixa etária dominante. Por outro, o número de crianças negras, personagens com os quais os educandos (leitores) mais comumente se identificam, foi diminuto.

Analisando-se o quadro 16, observa-se, de forma explícita e concisa, a assimetria no processo de criação e caracterização de personagens pretos e pardos que ficam em franca desvantagem quando comparados com o personagem branco. Esse fato também foi observado no tocante ao personagem do indígena.

De uma forma geral pode-se interpretar que os resultados da pesquisa confirmam o mito da democracia racial, com a literatura infanto-juvenil promovendo a discriminação de forma velada, mas ainda atuante, sem que o preconceito fique evidente, recriando situações de discriminação vividas cotidianamente e inclusive se posicionando de forma similar. Ao manter relações de dominação sem que o tema seja discutido, oportuniza-se a perpetuação de desigualdades em relação a negros e a indígenas.

Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil parece estar promovendo o fortalecimento da hegemonia branca, visto que o branco foi o personagem mais bem caracterizado e mais enfocado nas obras ora analisadas, fato que demanda maiores reflexões para que se evitem comportamentos racistas perante aqueles que fogem ao padrão estabelecido.

Tal situação se agrava se analisarmos que o público a quem se destinam as obras do PNBE são, eminentemente, crianças em idade escolar, com a Escola podendo contribuir na difusão de atitudes de preconceito.

Esclarece-se que houve algumas mudanças (que podem ser qualificadas como tênues) caso se compare o presente estudo com estudos anteriores, tendo havido, nas obras desse acervo, melhor caracterização familiar do personagem negro (mesmo que as menções sejam ainda superficiais e sem maiores detalhes).

Ressalta-se que as relações familiares mais mencionadas disseram respeito ao relacionamento entre pais e filhos, desconsiderando-se relações entre irmãos, entre cônjuges ou referentes a outras relações de parentesco passíveis de serem observadas no contexto familiar (tios, padrinhos, avós, etc.).

Nas relações profissionais observou-se caracterização do negro como trabalhador, com brancos e negros tendo taxas equiparadas nesse quesito em especial. Nas ilustrações percebe-se também maior cuidado nos traços, com os desenhos não sendo estereotipados nem, tampouco, estando alheios às culturas africanas ou de origem africana. Observa-se, todavia, que esse tratamento estético diferenciado ocorreu somente em uma obra da amostra, com a imagem do negro tendo sido retratada de forma valorizada. E, igualmente, num acervo de 20 (vinte) obras, apenas uma trouxe o personagem negro como protagonista.

Na apresentação da religiosidade do negro, especificamente, não se encontraram menções no acervo analisado, salvo em livro de valorização da cultura afro, de forma latente, pouco explicitada.

De uma forma geral, no entanto, verifica-se que a predominância branca não corresponde à diversidade constituinte do país (cf. DALCASTAGNÈ, 2005). Segundo Dalcastagnè (referindo-se especificamente ao romance e ao conto, mas cujos apontamentos são pertinentes à literatura infanto-juvenil):

> A pequena presença de negros e negras entre personagens sugere uma ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com a obra, dentro e fora do corpus, [...], confirma: o racismo. Trata-se de um dos traços dominantes da estrutura social brasileira, que se perpetua e se atualiza desde a Colônia, mas que passa ao largo da literatura recente. Se é possível encontrar aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações brasileiras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos [...] (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 46).

Nessa perspectiva, evidencia-se que o racismo não tem sido temática discutida, mas sim reforçada pela quase ausência do negro na literatura (em geral) ou, ainda, pela sua apresentação de forma superficial e muitas vezes estereotipada (na literatura as relações assimétricas entre brancos e não-brancos sendo ainda mais evidentes no tocante à menina negra). Dessa forma, os resultados

presentemente analisados possibilitam a confirmação da tese defendida em outros estudos: ocorre a sub-representação dos negros na literatura infanto-juvenil e observam-se formas de hierarquização entre brancos e negros que podemos classificar como racismo implícito.

Reitera-se também, pela promoção da quase invisibilidade do negro na literatura, o pressuposto afirmado pelo interacionismo simbólico no qual se defende que as mediações entre os universos macroscópicos de significação, objetivados socialmente, e os modos pelos quais esses universos são subjetivamente reais para os indivíduos, ou seja, como se manifestam em suas consciências, seria fator incitador ou não de atitudes de preconceito ou estigmatização (cf. BREGUNCI, 1990).

Nesse prisma, a força das situações sociais na origem e manutenção de desempenhos – dirigindo, guiando e modelando as imagens de si que serão disponíveis aos outros – constituiriam a base da atividade de representação e da dimensão dramática das máscaras sociais, com as inferências e projeções tendo grande força nesse processo de valorização ou negação de identidades (cf. GOFFMAN, 1988). Assim, colocando-se o branco como norma, propõe-se, mesmo que de forma implícita, uma discrepância entre a identidade social real e a identidade social virtual dos indivíduos pretos ou pardos, ou seja, se apoiaria positivamente a identidade de branco como norma, negando-se a cultura e constituição do negro como sujeito ao não lhe permitir ter visibilidade social, nem mesmo em contexto ficcional.

Evidencia-se, portanto, que a identidade social e pessoal são parte, antes de qualquer coisa, dos interesses e definições de outras pessoas em relação ao indivíduo cuja identidade está em questão (cf. GOFFMAN, 1988), com o movimento de estigmatização sendo ação contrária à diferença e de negação da diversidade, com a manipulação do estigma tendo o objetivo de formar alianças sociais para encobrimento e desconsideração do que é considerado como “diferente”.

A literatura infanto-juvenil estaria, então, contribuindo no movimento de estigmatização do negro ao não lhe dar maior espaço no contexto ficcional, desconsiderando também seu discurso ao não lhe permitir ser o protagonista das histórias, salvo em livros da “cota da diversidade”, ainda em número insuficiente

para propiciarem uma mudança de paradigma e um debate mais aprofundado sobre racismo e discriminação.

6.2.3 Gênero

No tocante ao atributo sexo, referente às relações de gênero, verificou-se predominância de personagens masculinos tanto na descrição do personagem nos textos quanto em sua apresentação nas ilustrações das capas e corpo das obras. Observou-se, entretanto, diminuição dos índices de assimetria, referente aos aspectos quantitativos – cabe ressaltar, devido à maior ocorrência de personagens femininos em comparação com estudos anteriores.

Para melhor apresentação e análise dos resultados, segue primeiro descrição dos dados referentes ao personagem no texto. O quadro 17 descreve os índices de ocorrência obtidos.

ATRIBUTO	**VALOR ABSOLUTO N = 7259**	**PORCENTAGEM**
Masculino / Especificamente masculino	3072	42,4%
Feminino	2896	39,9%
Misto	403	5,6%
Sem especificação clara	367	5,1%
Não se aplica (Seres assexuados)	107	1,5%
Indefinido	17	0,2%

QUADRO 17 - ÍNDICES DE OCORRÊNCIA DO PERSONAGEM NO TEXTO
FONTE: Tabulações da autora.

Apesar do aumento de ocorrência de personagens femininos (39,9%) em comparação aos personagens masculinos (42,4%), manteve-se relação de assimetria entre sexos, pois se constatou que a mulher ainda está tendo papel de coadjuvante nas tramas, salvo algumas exceções posteriormente discutidas durante análise qualitativa. Também se verificou melhor caracterização do personagem masculino em seu processo de criação, com a melhor complexidade sendo indicativo de relações hierarquizadas e de bipolarizações dos papéis sociais. O quadro 18 ilustra tal constatação e traz, igualmente, algumas mudanças de enfoque

observadas em estudos anteriores.

PERSONAGENS NO TEXTO			
ITENS ANÁLISE	**GÊNERO**	**VALOR ABSOLUTO N = 7259**	**PORCENTAGEM**
Personagem principal	Feminino Masculino	2236 1535	55,6% 38,1%
Personagem humano	Feminino Masculino	2355 1872	48,3% 38,4%
Cor-etnia	**Personagem feminino** Branco Preto / pardo **Personagem masculino** Branco Preto / pardo	 1934 165 962 256	 62,9% 5,7% 31,3% 8,9%
Idade / Etapas da vida	**Personagem feminino** Criança Adulto **Personagem masculino** Criança Adulto	 1530 663 600 1489	 65,9% 30,1% 25,9% 67,6%
Deficiência	1 único personagem masculino com deficiência física – Felpo Filva		
Ação própria	Feminino Masculino	2649 2588	43,7% 42,8%
Valor do personagem: Positivo ou neutro	Feminino Masculino	2546 2158	48,8% 41,4%
Relações de parentesco	Feminino Masculino	2098 1412	57% 38,4%

QUADRO 18 - ÍNDICES RELATIVOS AO CRUZAMENTO DE DADOS REFERENTES À CARACTERIZAÇÃO DO PERSONAGEM NO TEXTO
FONTE: Tabulações da autora.

Observou-se, analisando-se o teor das narrativas e o movimento de caracterização dos personagens no texto, que houve a associação entre a figura feminina e o lar e a família, numa clara menção dos papéis sociais pré-definidos a serem desempenhados pela mulher numa sociedade patriarcal (O primeiro conto do

livro “Ulomma, a casa da beleza e outros contos” (de mesmo nome) e a obra “Você viu meu pai por aí?” foram exemplos contundentes dessa situação).

Também ficou evidente a melhor caracterização dos personagens masculinos, com os homens das tramas analisadas tendo profissões que exigiam, comumente, conhecimento específico. Já as mulheres foram descritas segundo sua função familiar (57% em contraposição a 38,4%), poucas atuando fora do lar ou desempenhando função remunerada.

Uma exceção a essa regra se deu por meio da obra “Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço”, na qual se verificou, mesmo com entrechoque cultural, o engajamento das mulheres na luta armada, mesmo que estas mulheres tenham sido citadas, num primeiro momento, como companheiras dos cangaceiros, suas “esposas”, com algumas tendo sido, inclusive, forçadas a se relacionarem com aqueles que eram considerados párias sociais (sinopse anteriormente citada na análise da categoria cor-etnia).

Quanto ao quesito importância do personagem, também se percebe que os homens, apesar de quantitativamente não se apresentarem em situação de protagonismo com maior frequência do que as mulheres (personagem feminino como principal em 55,6% dos casos em contraposição a 38,1% referente aos personagens masculinos), tiveram maiores oportunidades de expressar opinião (narração), com suas ações tendo sido mais bem descritas e valorizadas.

A situação das personagens femininas como protagonistas se deve, principalmente, à inclusão da obra “Ulomma” no acervo, com as suas personagens sendo, em sua maioria, mulheres. As obras “Catando piolhos, contando histórias”, “Pìppi Meialonga”, “Felpo Filva” e “Dadá e Dazinha” também contribuíram estatisticamente na composição de um melhor índice de ocorrência de personagens femininos, tanto mulheres adultas quanto meninas.

Quanto ao atributo valor do personagem, mulheres foram caracterizadas de forma mais valorizada (48,8% contra 41,4%), talvez pela sua maior vinculação familiar e devido aos estereótipos socialmente construídos nos quais o papel da mulher é, comumente, o de mãe e esposa.

No tocante à ação dos personagens, houve equiparação dos índices, com 43,7% de ocorrência para personagens femininos em contraponto a 42,8% para

personagens masculinos, havendo equilíbrio de porcentagem, mas distinção na qualidade de interação, com a ação do homem sendo, frequentemente, mais valorizada, conforme já referido.

As personagens femininas foram descritas, com maior frequência, como crianças (65,9% contra 25,9%). Em relação à ocorrência de mulheres adultas, a taxa cai para 30,1% em contraposição ao índice de 67,6% de personagens masculinos adultos contabilizados. Nesse enfoque, observa-se assimetria de relações, pois o homem adulto ocupou lugar de destaque nas tramas, direcionando, muitas vezes, o teor das narrativas a partir de suas escolhas e do seu papel de “ajuizador” das ações.

No tocante à cor-etnia, personagens femininas brancas tiveram ocorrência de 62,9% em contraposição a 31,3% de personagens masculinos da mesma cor. Personagens femininas negras perfizeram 5,7% contra 8,9% de personagens negros masculinos. A maioria branca na descrição da cor-etnia das mulheres reforça a branquidade normativa na caracterização dos personagens, com a quase equiparação do índice entre personagens femininos e masculinos negros evidenciando, igualmente, a pouca representatividade do negro na presente amostra analisada.

Mulheres negras tiveram maior ocorrência do que o observado em estudos anteriores (ROSEMBERG, 1985; ESCANFELLA, 1999; BAZZILI, 1999; NOGUEIRA, 2001; DALCASTAGNÈ, 2005), tendo sido observada a quase equivalência entre índices referentes a homens e mulheres de cor preta e parda na trama, mesmo que os homens tenham tido melhor descrição e tenham estado em situação de protagonismo mais frequentemente.

Em estudos anteriores acerca da literatura em geral e da literatura infanto-juvenil em específico verificou-se que a mulher negra tinha figuração extremamente rara nas tramas descritas, talvez porque o padrão adotado ao longo da história da literatura, em geral, tenha sido dar proeminência a homens brancos. Assim, se constata que se a personagem for mulher, fugindo ao padrão “homem” estabelecido, é menos provável que deixe de ser branca, heterossexual e brasileira (cf. DALCASTAGNÈ, 2005, p. 48).

Quanto à criação de personagens, observou-se em estudos anteriores que

mulheres são mais sensíveis à criação de outras personagens mulheres e na construção da personagem infantil. Contudo, no acervo analisado, a criação de personagens mulheres e crianças ficou equilibrada, com quase todas as obras em estudo tendo em sua trama ocorrência de personagens femininos e infantis, mesmo que em situação de figuração.

Ressalta-se, entretanto, que nas obras de Ruth Rocha (Gabriela e Filisteu), Astrid Lindgren (Píppi, Tom e Aninha), Charles Kiefer (José) e Luiz Antônio Aguiar (Dadá e Dazinha) as crianças tiveram papel de protagonistas, situação que será discutida durante apresentação da próxima categoria de análise.

Quanto à criação de personagens mulheres, destacaram-se os livros de Eva Furnari (Charlô), Sunny (Ulomma, Inine, Okpija), Léo Cunha (Velha pianista), Daniel Munduruku (Avós e mães retratadas de forma mais generalizada, mas não menos importante), Luiz Antônio Aguiar (Vovó das Arábias) e Liliana Iacocca (Maria Bonita e demais cangaceiras).

Percebe-se, nessa perspectiva, que talvez pelo aumento do número de escritoras no gênero literatura infanto-juvenil, houve uma equiparação na construção dos personagens ora analisados, com a mulher e a criança (essencialmente as meninas) figurando nas tramas também devido ao teor das temáticas escolhidas que, comumente, envolvem famílias, mesclando-se o fantástico ao cotidiano sem perder um quê de moralismo nas histórias, que têm, de forma latente, mas bem presente, a ideia da criança como ser educável e que deve ser conduzido e cuidado, com a mãe, a avó e a professora tendo destaque nesse processo de educabilidade da infância, ideia que será retomada posteriormente.

Nas narrativas, as mulheres estiveram assim mais estreitamente ligadas às relações familiares, com os homens estando mais vinculados ao mundo do trabalho, observando-se melhores caracterizações profissionais para o segmento masculino. A profissão da mulher, no contexto da literatura infanto-juvenil, ainda está presa ao estereótipo da dona de casa, esposa e mãe.

Quanto ao estrato social, observaram-se perfis similares entre homens e mulheres: concentração na esfera da classe média ou não menção sobre classe social. Novamente, a única exceção à regra disse respeito à obra “Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço”, na qual houve descrição da imensa

desigualdade social brasileira e houve ocorrência de personagens de classe social ligada à pobreza, comentando-se sobre a situação de vulnerabilidade social decorrente das políticas públicas mal gerenciadas no processo de busca de soluções para os problemas enfrentados.

Os próximos quadros apresentam os índices que corroboram tais afirmações. O quadro 19 apresenta as taxas de ocorrência do personagem na ilustração no tocante ao atributo sexo e o quadro 20 traz os índices obtidos por meio dos cruzamentos entre sexo e demais itens de análise relativos às ilustrações do corpo da obra.

ATRIBUTO	VALOR ABSOLUTO N = 808	PORCENTAGEM
Masculino / Especificamente masculino	374	46,3%
Feminino	268	33,2%
Misto	51	6,3%
Não se aplica (Seres assexuados)	02	0,2%
Indefinido	113	14%

QUADRO 19 - ANÁLISE DO ATRIBUTO SEXO RELATIVO AOS PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO
FONTE: Tabulações da autora.

PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO			
ITENS ANÁLISE	**GÊNERO**	**VALOR ABSOLUTO N = 808**	**PORCENTAGEM**
Personagem	Feminino	374	46,3%
	Masculino	268	33,2%
Cor-etnia	**Personagem feminino**		
	Branco	175	65,3%
	Preto / pardo	22	8,2%
	Personagem masculino		
	Branco	125	33,4%
	Preto / pardo	38	10,1%
Idade / Etapas da vida	**Personagem feminino**		
	Criança	138	51,5%
	Adulto	77	28,7%
	Personagem masculino		
	Criança	83	22,2%
	Adulto	201	53,7%

Deficiência	1 único personagem masculino com deficiência física – Felpo Filva

QUADRO 20 - CRUZAMENTO DO ATRIBUTO SEXO COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE
FONTE: Tabulações da autora.

A ocorrência de personagens na ilustração apresentou maiores índices de assimetria, com ocorrência de apenas 33,2% de personagens femininos em contraposição a 46,3% de personagens masculinos.

Nos cruzamentos essa discrepância de valores fica mais evidente no tocante à análise referente à cor-etnia, com a personagem feminina negra tendo tido ocorrência de somente 8,2% em contraposição aos personagens masculinos desse segmento que perfizeram 10,1%. Entretanto, 65,3% dos personagens seguem descritos como mulheres em contraposição a apenas 33,4% de homens, reiterando-se, entretanto, que desses 65,3% de mulheres, 51,5% são meninas (crianças) e dos homens somente 22,2% são meninos. Novamente constata-se que o homem branco adulto se coloca como maioria – 53,7% contra 28,7% de mulheres dessa faixa etária. Reafirma-se assim o que já foi apresentado em outros estudos: o homem branco adulto se configura como o representante da espécie.

Todavia, nota-se, numa análise com prisma mais qualitativo, que houve mudanças de enfoque nas obras do acervo presentemente investigado. Nesse contexto de mudanças, cabe enfatizar que apesar da maior ocorrência de personagens mulheres do que o anteriormente verificado, mantém-se inalteradas as relações de assimetria presentes nas tramas, visto que em diversas estórias, nas quais a maior parte dos personagens era do sexo feminino, observou-se no desenrolar da trama a submissão da mulher ao homem, sob os moldes das sociedades patriarcais, como a exemplo do livro Ulomma, no qual a personagem central trava conflito com as outras esposas do rei para agraciá-lo com um filho homem, com filhas mulheres sendo jogadas no rio ao nascer (conforme sinopse).

Importante ressaltar também que numericamente se observa maior ocorrência, mas diversas obras fazem menção a determinadas personagens sem, contudo, caracterizá-las adequadamente, com a mãe ou tia ou mesmo a avó sendo comumente citadas, mas não tendo figuração significativa nas tramas. No livro

“Ulomma, a casa da beleza e outros contos” somente o personagem de Ulomma é melhor caracterizado (como mãe e mulher, apesar da sua submissão à vontade do rei), já Inine é pouco descrita (somente como mulher que gostava de dançar e vivia doente) e Okpija é descrita de forma depreciativa, com a vaidade tendo sido tomada como sua característica principal.

Ressalta-se também que os dados estatísticos referem mudança (os números da presente pesquisa trazem maior expressividade da personagem feminina, apesar de ainda haver mulheres e meninas em número inferior ao de personagens masculinos), mas tal mudança não é qualitativa, visto que a menção do personagem no texto leva ao aumento de sua visualização na análise estatística, o que às vezes pode promover mal entendidos visto que a mulher negra só aparece em 1 (uma) obra de um acervo de 20 (vinte).

Outro livro no qual se observa a relação de submissão da mulher ao homem diz respeito à obra “Você viu meu pai por aí?”, com a esposa do cacique Gabriel solicitando ao filho, menino ainda, que saia em busca de seu pai ao invés de ir, ela mesma, procurá-lo. Nessa obra, fica clara a função da mulher no cuidado com os filhos, com o primogênito dividindo com ela tais responsabilidades na ausência do pai.

A obra “Cantarim de Cantará” apresenta a personagem feminina, da Pomba Rolinha, de forma fragilizada, com o personagem do Urubu Carcará figurando como vilão, posteriormente arrependido e mudado, e os pássaros de fogo como personagens eminentemente maus. Na obra de Sylvia Orthof houve uma das poucas menções a personagens “maus” no contexto das obras literárias dentro do gênero literatura infanto-juvenil, com a ressalva de que o personagem da Pomba Rolinha aumentou a ocorrência da personagem feminina, mas de forma a manter o estereótipo da “mulher” como ser frágil a ser cuidado, com os outros personagens auxiliando no seu processo de sobrevivência no que diz respeito às dificuldades impostas pela vida. Também se deve destacar que nessa obra é feita uma das poucas menções à morte (outra obra que menciona tal temática é “Lampião e Maria Bonita: O rei a rainha do cangaço”).

Segue sinopse da referida obra para ilustrar a análise realizada:

> Dia amanhece. Pássaros saúdam o sol. Chega pomba rolinha triste porque a ventania a fez perder sua casinha. Pássaros ficam condoídos. Urubu Carcará se oferece para ajudá-la. Diz que vende apartamentos para pássaros. Pomba afirma não ter dinheiro. Urubu a convence a segui-lo. Pomba fica presa numa gaiola. Todos os pássaros ficam tristes, pois na vida o mais triste é não poder voar. Urubu está confuso, arrependido. Pássaros cobram dele uma atitude. Ele resolve mudar. Entrega uma chave e pomba rolinha é libertada. Todos festejam. Chega pássaro de fogo querendo guerrear. Ele fere pomba rolinha. Ela é consolada pela borboleta que a aconselha a achar seu "caminho". A pomba "reforma" a gaiola e agora tem uma linda casinha, com porta e janela. Ela é visitada ao cair da tarde pelo pássaro sol. Noite cai e acontece uma ciranda de estrelas. Dindinha lua resolve presentear pomba rolinha. Oferece-lhe um monte de brilhos, fazendo um ninho de prata. O ninho é um lugar de liberdade e sonho eterno. Pomba rolinha deita-se e morre. Bem-te-vi acha um ovo da pomba. Pássaros presenteiam o ovo, celebrando a vida, a liberdade de voar. Mensagem: "Cuidado com as chaves! Não façam da vida uma gaiola" (ORTHOF, 2007).

Somente 2 (duas) obras trazem a figura da mulher de forma mais valorizada, ainda que no livro "Catando piolhos, contando histórias" a figura da mulher ainda esteja muito ligada as suas funções familiares. Discorre-se, nesse livro, sobre a figura da mulher como mãe que se desvela no cuidado da tribo. As avós são enaltecidas por serem pessoas idosas e sábias, mas também carinhosas companheiras que dividem sua sabedoria com os curumins. E, apesar de a divisão de tarefas dentro das comunidades indígenas ser de bases mais igualitárias, ainda se verifica a existência de papéis sociais bastante definidos, segmentando relações e ocasionando rupturas. Ainda assim, a forma de apresentação das personagens lhes garante maior liberdade de ação e possibilidade de protagonismo.

O único livro que rompeu com tal paradigma, apresentando o personagem feminino de forma forte e independente, foi a obra "Felpo Filva", com a personagem da coelha Charlô lutando por seus ideais sem se prender a estereótipos sociais. Na referida estória, ela age por conta própria, sendo ela quem comanda o seu relacionamento com Felpo, inclusive tomando a iniciativa de pedi-lo em casamento.

Esse livro dá ensejo a reflexões sobre o estatuto da mulher na sociedade, oportunizando discussão sobre possíveis preconceitos devido à sedimentação de papéis sociais nos quais a mulher se submete ao homem sem questionamentos, apesar dos avanços que houve por conta do movimento feminista e das conquistas no mercado de trabalho.

De todas as obras analisadas, "Felpo Filva" em particular e o livro "Lampião e

Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço" (ao abordar o papel da mulher não só como mãe, mas como cangaceira) foram os únicos livros do acervo que incitaram um pensamento mais criterioso relativo à atuação da mulher na sociedade, esmiuçando, de forma ainda tímida, a questão dos diferentes papéis assumidos pelos personagens femininos e suas possibilidades como seres ativos e pensantes no contexto societal, não apenas, e tão somente, na esfera familiar.

Novamente cabe ressaltar os estudos de Goffman, (1988) e Mead (apud BREGUNCI, 1990) no tocante ao interacionismo simbólico para subsidiar as análises realizadas. Ou seja, no caso das mulheres em específico, se verifica, no estudo das obras acima referidas, a força das máscaras institucionais, com a mulher tendo sua identidade social virtual atrelada à família, com papéis assumidos fora do contexto do lar sendo de menor ocorrência devido ao imaginário social que permeia a figura feminina.

As expectativas sociais determinariam então, de forma bastante atuante, a ação dos indivíduos, com as mulheres, apesar dos movimentos em defesa de seus direitos, ainda estando sub-representadas ou representadas de forma estereotipada, com a literatura não abordando o protagonismo feminino como tema de análise nem dando prerrogativa para que sua atuação na esfera social seja discutida e valorizada, com exceção das obras "Felpo Filva" e "Lampião e Maria Bonita".

Tais resultados apontam a necessidade de aprofundamento de análises e leituras críticas do gênero literatura infanto-juvenil. No polo do leitor, também há demanda de leitura crítica e inferir mensagens explícitas e implícitas, para não adotar como modelos situações descritas nas obras literárias de forma superficial e estereotipada.

6.2.4 Idade e relações geracionais

A relação etária, no acervo analisado, permaneceu equilibrada, com 4 (quatro) obras tendo colocado a criança em situação de protagonismo, dando-lhe voz ativa e ação independente na trama (*Pippi Meialonga, Você viu meu pai por aí?, As coisas que a gente fala* e *Dadá e Dazinha*), ainda que com algumas ressalvas, analisadas posteriormente.

Os dados tabulados confirmaram uma mudança de foco de criação de personagens, antes privilegiando personagens adultos, hoje colocando a criança numa situação mais equiparada, mesmo que ainda com uma margem de diferença inferior, com exceção dos personagens descritos no texto no qual se observa uma pequena margem superior na proporção de crianças retratadas (32% de personagens infantis contrapondo-se a 30,4% de adultos representados).

Segue quadro apresentando índices para análise do personagem no texto e corroboração das afirmações anteriores:

ATRIBUTO	**VALOR ABSOLUTO N = 7259**	**PORCENTAGEM**
Criança	2321	32%
Adolescente	275	3,8%
Adulto	2205	30,4%
Velho	475	6,5%
Indefinido	156	2,1%

QUADRO 21 – ANÁLISE DO ATRIBUTO IDADE/ETAPAS DA VIDA REFERENTE AO PERSONAGEM NO TEXTO
FONTE: Tabulações da autora.

O protagonismo da criança é um fenômeno que vem sendo discutido de forma mais aprofundada desde a década de 70, época na qual se iniciou um processo de redimensionamento da literatura infanto-juvenil por conta dos movimentos em defesa da infância como categoria social, afirmando-se a criança como ator social, objetivando-se superação da perspectiva adultocêntrica constatada, historicamente, nas obras voltadas ao público infantil (cf. ESCANFELLA, 1999).

Tal fato teve por motivação a percepção da literatura infanto-juvenil como instrumento de mobilização e disponibilização de sentidos que pode, de acordo com suas formas de criação e uso, manter a assimetria das relações entre adultos e crianças, assimetria esta apoiada numa concepção tradicional de infância em que as crianças são percebidas como seres passivos e como objetos de inculcação de valores do mundo adulto, não como atores sociais, sujeitos ativos que participam e interferem nas definições da vida social (cf. ESCANFELLA, 1999).

Verifica-se, assim, que a concepção de socialização, atualizada no universo simbólico da literatura infanto-juvenil, pode ser ideológica, se se colocar a serviço da

manutenção das desigualdades geracionais (cf. ESCANFELLA, 1999).

Na atualidade, devido a movimentos sociais que buscam a superação das desigualdades de gênero, idade, cor-etnia ou referente a qualquer diferença que promova a negação da diversidade que nos constitui como seres humanos, tem havido uma maior preocupação com a criança, com estudiosos da área afirmando a infância como categoria social construída espacial e temporalmente e a criança como atuante socialmente e sujeito de direitos. Tais estudos buscam desconstruir o processo de naturalização da noção de infância, com a criança na pós-modernidade ganhando “um certo tipo de independência”, sem controle efetivo dos adultos, adquirindo competências antes consideradas próprias do universo adulto, fato que auxilia nessa mudança de “estatuto” (cf. ESCANFELLA, 1999).

Mas, apesar das discussões sobre a infância e as concepções de criança que as informam, ainda se observa, de maneira velada, que a relação entre adultos e crianças se mantém assimétrica, sendo variados os fatores que contribuem nessa direção, mas com o fato de ser o adulto quem direciona suas práticas cotidianas e sendo ele quem produz os materiais culturais a ela destinados tendo enorme peso nesse processo de mão única, no qual a criança ainda se faz receptora pouco ativa, mas não totalmente passiva, não havendo leitura “passiva”, pois sempre há um certo grau de interatividade entre leitor e autor(a), mesmo que se reconheça que há direcionamentos de temáticas e abordagens das obras literárias voltadas à criança e ao jovem.

E, 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). Ou, em contrapartida, se oferece à criança poderes ilimitados, fora da realidade, como se só assim ela tivesse autonomia para gerir sua vida e tomar decisões próprias.

E, conforme apontado por Rosemberg em seus estudos, verificou-se que a pedagogia do modelo ainda tem sido utilizada como forma de se promover um julgamento social das ações mais adequadas ao universo infantil, com o livro podendo atuar de maneira a se constituir num informante de modelos culturais que

reforçam, direta ou indiretamente, relações de poder. No acervo analisado, essas observações se confirmam pela manutenção da perspectiva adultocêntrica, que ainda se encontra presente em determinadas obras, apesar dos avanços também observados, como no caso de maior protagonismo do personagem criança e de sua situação de narrador ser mais visível na atualidade.

A pedagogia do modelo também contribui, com sua defesa de condutas mais adequadas e conceitos cristalizados, para suprimir das obras seu teor crítico, retirando do enredo conflitos e frustrações, como se a criança fosse incapaz de entender as contradições do mundo real.

A exemplo dessa situação, pode-se citar o livro “Contos de animais do mundo todo”, obra na qual se adota uma visão maniqueísta do bem e do mal, com a moralidade se fazendo presente em todas as histórias apresentadas, divulgando a necessidade de ser “bom” para se obter recompensas ou se esforçar para ter êxito na vida, como se não houvesse toda uma dinâmica social por detrás das injustiças que se observam no cotidiano.

No acervo analisado houve pequena diferença nos processos de criação de personagens no tocante à faixa etária, com a criança na ilustração tendo tido menor visibilidade, mas, no texto, ganhando uma descrição mais detalhada e com maior ocorrência de menções. Tal fato se configura como uma mudança de paradigma, visto que em estudos anteriores o homem branco adulto sempre foi o personagem padrão, a norma dos escritos (dentro da perspectiva adultocêntrica, que na atualidade está em discussão).

Entretanto, como já referendado, há que se analisar o teor de tais escritos e investigar como a criança é apresentada nas tramas, para que se possam estabelecer os porquês de tais mudanças, discutindo se as transposições constatadas contribuem para que se repense o papel da criança na sociedade ou, meramente, se tal direcionamento objetiva educá-la numa outra perspectiva, disfarçada sob a égide de uma “ilusória” democracia, na qual se acolhe e respeita a diversidade.

Um exemplo de ação de protagonismo “ao inverso” diz respeito à obra “Dadá e Dazinha” na qual duas meninas são protagonistas da trama e aprontam confusões, com seu tio as socorrendo. Seus avós também aparecem como conselheiros das

crianças, com os pais tendo pouca visibilidade na trama, aparecendo somente para chamar a atenção do “tio” que é conivente com as travessuras das suas filhas. Segue sinopse da referida obra.

> **Dadá e Dazinha -** História de duas irmãs: Dazinha (4 anos), engraçada, metida e mandona e Dadá (8 anos), meiga e tímida. Elas vão com os pais e o tio Gordão para a casa dos avôs, casa muito diferente do apartamento delas na cidade. E coisas estranhas começam a acontecer... **Capítulo 1:** Conta a estória dos duendes da lua que saem da televisão e vêm morar na casa dos avôs. Príncipe dos duendes se apaixona por Dadá e depois de muitas aventuras ele e os outros duendes voltam para a TV. **Capítulo 2:** estória começa narrando um pouco sobre a vida dos povos ciganos, lua como analogia de uma bola de cristal – conexão à magia. Vovô Tranqüilo e Vovó das Arábias contam a estória. Tio Gordão, em meio à estória contada, visita a lua com Dadá e Dazinha. **Capítulo 3:** Dadá e Dazinha encontram um sapo de outro planeta que tinha fugido de casa, mas queria voltar. Sapo tem problemas com outros animais que querem comê-lo. Dadá e Dazinha o protegem, Tio Gordão ajuda as meninas. Depois de muita confusão o sapo volta para casa e para sua noiva. **Capítulo 4:** Dadá e Dazinha brincam de escolinha. Dazinha fica chateada porque ainda não sabe ler e escrever. Vovó das Arábias a compreende e inventa um banho numa banheira mágica para distraí-la. Ela coloca na banheira sais, perfumes, faz bolhas de sabão. Dazinha e Dadá se encantam com a “magia”. Dazinha vê uma escola no fundo da banheira e lá ela se destaca como aluna. Dadá esvazia a banheira e acaba com a brincadeira. Neste meio tempo tio Gordão e Vovô Tranqüilo, que estavam construindo uma churrasqueira, contratam um profissional para terminá-la. Todos ficam felizes com o final da história (AGUIAR, 2007).

Tal obra explicita o que foi anteriormente mencionado, ou seja, se oferece ao personagem da criança uma maior visibilidade nos resultados estatísticos que não se mantém relevantes quando o enfoque de análise é qualitativo. Ainda que com maior visibilidade, a criança ainda se mantém submissa aos adultos, sendo por eles guiada, principalmente quando o contexto é familiar ou escolar.

Referente ao cruzamento dos dados relativos à idade/etapas da vida com outros atributos de análise, evidenciou-se, então, mudança quantitativa em alguns itens, mas não qualitativa nas relações, com o enfoque quantitativo servindo para explicitar a tentativa de reenquadramento da literatura infanto-juvenil numa perspectiva mais contemporânea na qual a criança ganha espaço, sem que se supere, todavia, o caráter paternalista das propostas voltadas ao público infantil.

O quadro abaixo traz as taxas de ocorrência obtidas:

ITENS ANÁLISE	IDADE / ETAPAS DA VIDA	VALOR ABSOLUTO N = 7259	PORCENTAGEM
Personagem principal	Criança Adulto	2035 1106	50,6% 27,5%
Fala direta	Criança Adulto	2045 1658	43,4% 35,2%
Narração	Criança Adulto	118 42	47,8% 17%
Ação própria	Criança Adulto	2160 1954	35,7% 32,3%
Valor do personagem: Positivo ou neutro	Criança Adulto	2107 1474	40,4% 28,3%
Relações de parentesco	Criança Adulto	1933 1197	52,5% 32,5%
Gênero	**Sexo Masculino** Criança Adulto **Sexo Feminino** Criança Adulto	 600 1489 1530 663	 28,1% 64,5% 52,8% 22,9%
Cor-etnia	**Brancos** Criança Adulto **Pretos / Pardos** Criança Adulto	 1974 567 30 301	 34,2% 18,4% 13% 47,8%
Deficiência	**Personagem deficiente** Criança Adulto	 00 106	 00% 100%

QUADRO 22 - CRUZAMENTO DO ATRIBUTO IDADE/ ETAPAS DA VIDA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE RELATIVOS AO PERSONAGEM NO TEXTO

FONTE: Tabulações da autora.

O quadro 22 descreve a melhor elaboração da criança na trama, com o personagem infantil tendo maior ocorrência como protagonista (50,6% em contraposição a 27,5%), maior número de falas diretas (com 43,4% dos personagens infantis apresentados tendo possibilidade de voz no acervo analisado contra 35,2% de discurso direto do adulto), sendo, eminentemente, narrador das estórias (47,8% das crianças se coloca como narradora das tramas contra apenas 17% de adultos em situação de narração), sendo caracterizado de forma mais valorizada que o adulto, mas com um dado muito preocupante na sua apresentação:

a quase ausência de crianças negras em evidência nos livros do primeiro acervo. Sugere-se assim que a personagem padrão, a referência do leitor da literatura infanto-juvenil, será a criança branca de classe média, tal e qual foi apresentada nas obras ora analisadas.

Referente ao item da narração infantil, conforme constatou Rosemberg (1985) em sua pesquisa, a partir de 1975, apesar de se manter a perspectiva didática no bojo da literatura infanto-juvenil, não a nível estrutural, mas de conteúdo, permitiu-se, a partir da ação de autores mais jovens convertidos ao gênero infanto-juvenil, uma aproximação maior entre autor e leitor, com autores contemporâneos realizando tentativa de escrever na perspectiva da própria criança, atingindo o objetivo de falar com ela e não sobre ou para ela, apesar de ainda haver obras que não atingiram esse ideal.

Na análise referente ao atributo ação a relação ficou equiparada: 35,7% de crianças com ação própria em comparação a 32,3% de adultos. Quanto ao valor dos personagens, o personagem infantil é, comumente, valorizado – 40,4% em contraposição a 28,3% de adultos, como já referido. Nesse enfoque, percebe-se a idealização do personagem criança, tido como ser bom em essência e com possibilidade de ser “educado”.

Nas relações de parentesco evidenciou-se melhor caracterização da criança (52,5% contra 32,5% referente aos adultos), o que pode sugerir maior necessidade deste segmento etário no que diz respeito a cuidados, com as relações entre pais e filhos tendo sido as mais evidentes.

No cruzamento entre gênero e idade observou-se que os personagens masculinos adultos foram maioria: 64,5% contra apenas 28,1% de meninos representados. Já no tocante às mulheres inverte-se o quadro: a ocorrência de personagens femininas adultas foi de apenas 22,9%, com as meninas tendo sido maioria absoluta: 52,8%.

Assimetrias também são observadas no cruzamento entre cor-etnia e idade: crianças brancas perfazem 32,2% do total contra somente 13% de crianças negras representadas.

O quadro 23 apresenta os índices obtidos na análise do personagem na ilustração das capas e no corpo das obras e o quadro seguinte (24) traz os índices

referentes aos cruzamentos do personagem na ilustração, no estudo da categoria presentemente analisada (idade/etapas da vida).

CAPA		
ATRIBUTO	**VALOR ABSOLUTO N = 60**	**PORCENTAGEM**
Criança	06	10%
Adolescente	13	21,7%
Adulto	33	55%
Velho	00	0%
Indefinido	01	1,7%
ILUSTRAÇÃO		
ATRIBUTO	**VALOR ABSOLUTO N = 808**	**PORCENTAGEM**
Criança	246	30,4%
Adolescente	47	5,8%
Adulto	289	35,8%
Velho	40	5%
Indefinido	14	1,7%

QUADRO 23 - ANÁLISE DO ATRIBUTO IDADE/ETAPAS DA VIDA REFERENTE AOS PERSONAGENS NA CAPA E ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA)

FONTE: Tabulações da autora.

ITENS ANÁLISE	IDADE / ETAPAS DA VIDA	VALOR ABSOLUTO N = 808	PORCENTAGEM
Gênero	**Sexo Masculino**		
	Criança	83	22,2%
	Adulto	201	53,7%
	Sexo Feminino		
	Criança	138	51,5%
	Adulto	77	28,7%
Cor-etnia	**Brancos**		
	Criança	169	53,8%
	Adulto	86	27,4%
	Pretos / Pardos		
	Criança	16	33,3%
	Adulto	44	59%

QUADRO 24 – CRUZAMENTO DO ATRIBUTO IDADE/ETAPAS DA VIDA COM DEMAIS ITENS DE ANÁLISE RELATIVOS AOS PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO (CORPO DA OBRA)

FONTE: Tabulações da autora.

Na ilustração das capas a criança teve ocorrência bem pouco significativa:

10% em contraposição a 55% de adultos representados. Já no corpo da obra, a criança teve ocorrência de 30,4% contra 35,8%, com a assimetria sendo menor, mas ainda assim evidente.

Analisando tais índices de ocorrência, há que se indagar sobre diferenças nos percentuais de apresentação dos personagens infantis nos diferentes segmentos analisados (textos, ilustrações do corpo da obra e capas), entendendo que relações de assimetria se perpetuam, por vezes, de maneira velada e engenhosa. A diminuição da presença infantil nas capas é um forte indicativo destas relações assimétricas, visto as obras analisadas serem direcionadas, eminentemente, ao público infantil.

Nos cruzamentos verificou-se, em concordância com os índices obtidos na análise do personagem no texto, que meninas foram mais bem representadas (em comparação com a criação de personagens infantis do sexo masculino) e, no tocante à cor-etnia houve, igualmente, menor ocorrência de crianças negras (33,3%) em comparação com porcentagem de caracterização de crianças de cor branca (53,8%).

A criança teve, comparada ao adulto, maior taxa de frequência de relações familiares. Também se observou que meninas são mais bem retratadas do que meninos. Esses dados somados à quase inexistência de crianças negras na trama sugere que a sociedade recria relações assimétricas de poder nas narrativas analisadas.

Analisando-se tais dados percebe-se que apesar das mudanças ainda permanece a desconsideração, como já afirmado por Escanfella, da concepção da infância como fenômeno social, se desconsiderando, igualmente, que a infância é uma categoria analítica estrutural e relacional que auxilia na compreensão da sociedade, o que significa ao mesmo tempo reconhecer que a sociedade está estruturada com base em relações assimétricas de idade e que, portanto, a infância não detém os privilégios de outros grupos de idade (cf. ESCANFELLA, 1999).

E, conforme já referido por Escanfella (1999), como a sociedade tem, historicamente, se constituído por relações assimétricas, incluindo-se entre elas as relações geracionais, somente promovendo-se a ação integrada entre as diferentes instituições sociais se oportunizará a alteração dessa mesma ordem social,

incluindo-se nessas instituições sociais a academia e suas teorias científicas e, de forma paralela e com maior abrangência, os meios de comunicação de massa, citando-se, entre eles, a literatura infanto-juvenil.

Segue sinopse das obras que colocaram a criança em situação de protagonismo (com as obras “Você viu meu pai por aí? e “Dadá e Dazinha” já tendo sido mencionadas) para análise de foco mais qualitativo.

> **Píppi Meialonga -** Famoso livro de literatura escandinava. Celebração da alegria de viver com disposição e sem medo. Sua heroína é uma menina de 9 anos incrivelmente forte – capaz de levantar um cavalo – que não tem pai nem mãe e mora sozinha, feliz da vida. Ela mesma faz suas roupas – bem esquisitas – e sua comida – biscoitos, panquecas e sanduíches. Píppi é destemida e sapeca e lembra muito a boneca Emília do Sítio do Pica Pau Amarelo. Sempre com uma resposta na ponta da língua, ela inventa histórias o tempo todo e tem total confiança em si mesma. Dá uma surra em 5 meninos brigões, engana os policiais que querem levá-la para um lar de crianças, põe 2 ladrões a correr e enfrenta um touro a unha. Nada convencional e um tanto anárquica, causa espanto e confusão por onde passa, seja na escola, no circo ou na casa dos vizinhos tradicionais. Para ela o mundo é uma grande brincadeira e até mesmo diante de um incêndio ela não perde a calma e descobre uma maneira engenhosa e divertida de salvar as pessoas. Enfim, Píppi é uma menina encantadora, que realiza os sonhos de liberdade e aventura de todas as crianças (LINDGREN, 2001).
>
> **As coisas que a gente fala -** Poder das palavras na vida da gente. História da menina Gabriela que quebra o vaso de sua mãe, Dona Felicidade, e culpa Filisteu, o filho do vizinho. Aí as palavras voam e a mentira de Gabriela cobre a cidade. Arrependida do que fez ela chora e suas lágrimas “lavam” a mentira. Ela aprende que palavras não devem ser ditas de forma leviana. Relação entre palavras e ações (ROCHA, 2005).

Nessas obras se observa claramente o que já foi referido anteriormente nas análises, ou seja, um quê de paternalismo em relação à criança, um moralismo velado. Apesar de a criança ser o personagem principal, suas ações são guiadas por um adulto ou, então, no caso de Píppi Meialonga, a criança tem “poderes” e habilidades que a tornam capaz de decidir por si mesma.

Então, apesar de observar-se uma mudança nos índices quantitativos quanto à ocorrência de personagens infantis, ainda se verifica uma relação assimétrica entre adultos e crianças e uma desconsideração da infância como categoria social, visto que as ações da criança ou são menosprezadas ou são guiadas por outrem ou, ainda, são imbuídas de fantasia, com o imaginário exacerbando o potencial das

crianças, tornando-as protagonistas de suas próprias vidas somente quando lhes são atribuídas capacidades especiais, com o poder de decisão e habilidade de discernirem e ajuizarem suas escolhas sendo possibilidades ainda pouco atuantes no universo literário (e na vida real, cabe ressaltar).

Nessa perspectiva de análise se confirma o pressuposto defendido por Chombart de Lauwe (1991) quando a autora afirma que em nível de conteúdo as personagens infantis simbólicas são dotadas de um poder e de um saber excepcionais que contribuem para levar a seus extremos características atribuídas à infância, com a idealização da criança na personagem oferecendo um modelo, um caminho a ser seguido.

No livro “As coisas que a gente fala” o moralismo da narrativa se esboça quando Gabriela inventa uma mentira que envolve seu amigo Filisteu numa confusão, com o poder das palavras sendo discutido como forma de se debater sobre o que se considera como “correto” e “incorreto”, socialmente convencionado, no tocante às atitudes para com o Outro.

Nessa obra observa-se, igualmente, a presença de modelos e estereótipos, com as representações mesclando o real e o imaginário contribuindo para criação de uma personagem simbólica que é porta-voz dos valores e concepções dos adultos (cf. ESCANFELLA, 1999, 2006).

Portanto, apesar da constatação de índices mais significativos, mantém-se a criança como ser educável, numa perspectiva de sociabilização da infância já verificado em outros estudos.

Nesse sentido, reitera-se o que foi afirmado por Rosemberg (1985) em seus estudos: há idealização do universo e da humanidade em si difundida por meio da literatura infanto-juvenil, com a assunção da pedagogia do modelo ou do contra-modelo refletindo o caráter unilateral da relação de poder entre adultos e crianças, havendo idealização do mundo social e psíquico do adulto e mistificação do universo infantil.

Reconhece-se, da mesma forma, que a apropriação da atitude do Outro se coloca como fator de estabelecimento de parâmetros de ação, propiciando, concomitantemente, criação de critérios de valoração e julgamento que norteariam o modo de cada um se comportar no contexto social, dentro de seus grupos de

pertença. Referente às crianças, a negros, a mulheres, a deficientes ou a qualquer outro grupo no qual caiba haver diferença, devem-se promover ações concordes com o que se convenciona socialmente para que se adequem às expectativas sociais e sejam “aceitos” (MEAD apud BREGUNCI, 1990).

Em relação a relação geracional adulto-criança, as obras analisadas apresentam mensagens contraditórias e díspares, por vezes incitando à unicidade mantida por um sistema de representações no qual a diferença é considerada como desvio ou patologia, e por outras com quebras e rupturas a modelos hegemônicos, valorizando a diferença e possibilitando a alteridade – definida como capacidade de colocar-se no lugar do Outro, aceitando e acolhendo a diversidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das obras permitiu a constatação de ligeira atenuação na freqüência de personagens dominantes e subordinados, conforme já referido em pesquisas anteriores, mas ainda se verificando, de forma aberta ou velada, relações de subordinação nas tramas desenvolvidas. O branco ainda se faz norma, assim como se mantém o homem como representante da espécie. Observou-se, no processo de análise, predomínio de personagens humanos, do sexo masculino e brancos, com alteração somente no que se refere à idade, com maior número de crianças personagens que figuram no universo ficcional destinado à infância e adolescência. Ainda assim, tal mudança se efetivou principalmente nos personagens dos textos e a tendência ainda foi manter relações de subalternidade da criança em relação ao personagem de maior idade.

De forma geral, apesar de algumas obras buscarem contemplar a idéia da diversidade, verificou-se manutenção de relações hierarquizadas. A representação de sociedade explicitada na amostra analisada, com enfoque significativo do personagem branco, homem, sem deficiências, permite inferir que se busca estabelecer vinculação com o real naturalizando-se conceitos e ações concordes com uma percepção de sociedade na qual a diversidade não cabe e onde a diferença é motivo de conflito, estranhamento e, conseqüentemente, os discursos atuam muito mais para estabelecer e perpetuar desigualdades; para gerar e reproduzir processos de estigmatização.

Assim, reafirma-se a constatação de estudos anteriores onde se defende o pressuposto de que a literatura tem recriado a realidade de forma a amenizar ou mesmo anular a diversidade/diferença, compactuando com um movimento de homogeneização da humanidade, promovendo com tal ação processos de estereotipia e estigmatização ao não propiciar a discussão de práticas preconceituosas (cf. AMARAL, 1992).

Na amostra de livros do PNBE 2008 analisada observou-se o silêncio em torno da deficiência. Cabe ressaltar que a quase ausência de personagens deficientes e a pouca representatividade do negro e do indígena reafirmam pressuposto defendido por Dalcastagnè (2005) em seus estudos, ou seja, a

ausência de diversidade de vozes no interior da literatura, com o silenciamento de perspectivas promovendo a manipulação das identidades e o encobrimento das diferenças, num processo onde o preconceito se perpetua e o estigma se fortalece.

Apesar de ter se constatado melhora na qualidade das ilustrações, seja no tocante ao negro, ao indígena, a mulher e a criança, ainda permanece como fato a construção ainda defasada destes personagens em específico, com a maior ocorrência numérica de crianças e mulheres não tendo superado relações de subalternidade e dominação e com o negro e o indígena figurando nas tramas por conta das “cotas de diversidade” ainda não permitindo sua apresentação de forma a se respeitar a diversidade étnico-racial presente no Brasil. A apresentação de tais personagens também não apresenta todo o cuidado votado ao personagem do homem, branco, adulto, apresentado como representante da espécie.

E, mesmo tendo representação (e/ou sub-representação, no caso dos negros), verifica-se que quem “fala” pelo personagem normalmente é o autor da trama, com negros, índios e mulheres em situação de protagonismo e como narradores tendo tido ocorrência mínima. No tocante a criança observou-se melhora no tocante a sua representação como protagonista e como narradora, entretanto, novamente se reitera que a perspectiva adultocêntrica se manteve, não de forma explícita, mas apesar de estar “latente” nos enredos analisados não se colocou como ação menos importante.

Assim, novamente se defende a ideia de que a literatura infanto-juvenil pode difundir mensagens e modelos de conduta, com o emissor sendo, comumente, o adulto e o receptor a criança, com tal forma de arte se situando como fala e ação, tanto no campo simbólico quanto no campo concreto (cf. ROSEMBERG, 1985). O reconhecimento de tal fato demanda, por outro lado, incentivo a que leituras mais críticas sejam realizadas, sem deixar a literatura perder sua especificidade como arte.

Verificou-se, também, uma maior freqüência de personagens femininas, mas manteve-se assimetria de relações, com a mulher estando ainda muito vinculada ao lar e a família. Observou-se polarização dos papéis sociais, que interpretei como devido a hierarquizações de gênero, com marcas textuais que propiciaram e reforçaram estereótipos e estigmas em relação à personagem feminina. Por um

lado, a presença de meninas brancas divulga como tal modelo da criança leitora, visto que meninos são pouco representados e a menina negra quase não figura nas histórias. Por outro lado observou-se que os personagens masculinos tiveram melhor caracterização na narrativa, fato também corroborado anteriormente por outros estudos na mesma área de pesquisa. Confirma-se o pressuposto defendido por Rosemberg (1985) de que há delimitação de espaços no bojo da literatura infanto-juvenil, ou seja, o espaço destinado ao homem é fora do lar, o da mulher é dentro de casa, com reforço de estereótipos sexuais.

Outro dado coincidente com o estudo de Rosemberg (1985), cuja afirmação na década de 1980 se aplica ao observado nessa amostra do PNBE 2008: na contemporaneidade tem surgido um grupo de autores que procuram, através de suas obras, ver e atuar no mundo da criança. Entretanto, apesar do esforço dos autores, percebe-se que a literatura ainda está muito presa a estereótipos, baseando-se na pedagogia do modelo e do contra-modelo para, de forma não tão explícita, mas não menos atuante, propor valores e concepções dos adultos.

A ocorrência de “personagens tipo”, ou seja, personagens que ora se apresentam de forma a reforçar o ideal (a exemplo de Charlô, que mesmo percebendo a diferença de Felpo o aceita tal e qual ele é), ou, contrariamente, são ressaltados com intuito de demonstrar aquilo que socialmente não é aceito ou compreendido (a exemplo de Felpo, personagem que por ter uma orelha menor que a outra acaba sendo isolado de seu grupo para não sofrer gozações e discriminação), são explorados no bojo da literatura para criar representações acerca da diferença. A leitura superficial de tais obras literária acarretaria reforço de preconceitos e fortalecimento de estigmas, descaracterizando a literatura como arte cuja função é propiciar reflexões e causar rupturas.

A presença de “personagens tipo” ficou diluída no acervo, embora compareça de forma mais explícita em obra que apresenta uma proposta didática moral. Por outro lado, aspectos específicos de outras obras apontaram para o respeito à diversidade. Na amostra de livros do PNBE 2008 analisada ocorreu a correlação entre ocorrência de personagem tipo e permanência da “pedagogia do modelo”, com discursos que mantêm o didatismo em seu interior, não a nível estrutural, conforme apontado por Rosemberg (1985), mas em nível de conteúdo.

Em relação à tendência de “proteger” as crianças ao não tratar de problemas sociais observou-se um contra-exemplo interessante no livro “Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço”, que procedeu a releitura da história de vida de Lampião, discutindo-se a temática da desigualdade social. Foi uma das poucas obras que teve um tema crítico e mais desafiador à mente infantil.

Verificou-se, no tocante ao contexto social, um decréscimo no envolvimento dos personagens em atividades escolares e na descrição de relações de parentesco e profissionais, de acordo com tendências já observadas em outros estudos (ROSEMBERG, 1985, BAZILLI, 1999). Ressalta-se, entretanto, melhor caracterização da família do negro na trama, antes personagem com ausência de relações familiares e hoje com relações descritas entre pais e filhos, ao menos, mesmo que tais relações sejam superficialmente apresentadas.

Quanto à variável cor–etnia observou-se taxa de branquidade acima do estudo de Bazzili (1999), apesar da inclusão de obra para cumprimento de exigência de edital que versa sobre critérios de contemplação da idéia de diversidade – humana, cultural, social, étnica. Neste enfoque, os livros que caracterizaram os personagens como pretos, pardos ou índios foram obras especificamente voltadas a atender os pré-requisitos de lei para respeito à diversidade étnico – racial (referentes à Lei 10.639 e diretrizes da SECAD que determinaram a exigência nas regras do PBNE). As obras que compõem o acervo, dedicadas à valorização afro e indígena, apresentaram aspectos relevantes. Incluíram o ponto de vista de negros e de indígenas como autores, como o negro ou indígena que se diz, apresentaram relações familiares, valores, formas de socialização, de ambos os grupos. Apresentaram personagens negros e indígenas valorizados, nos textos e nas ilustrações. No entanto, negros e indígenas ganham um espaço específico, mas desaparecem no restante das obras. Ou seja, parece que ao determinar que obras específicas tratem de valorização de negros e indígenas a norma branca de humanidade passa a ser hegemônica de forma quase absoluta nas outras obras do acervo.

Cabe, assim, afirmar que apesar da discriminação não ter sido constatada de forma aberta, sua verificação se deu por meio de análises mais aprofundadas onde se constatou a tipificação dos personagens, tipificação presente mais nas narrativas

do que nas ilustrações. Neste sentido, a literatura se colocou como produção ideológica, como proposto por Thompson (THOMPSON, 1998 apud BAZILLI, 1999), com suas narrativas se colocando como produções culturais a serviço das relações de dominação que se estabelecem socialmente e que são mantidas por meio da legitimação de discursos e práticas, caso não seja realizada leitura crítica das tramas.

E, da mesma maneira, se observou a pouca alteração das tendências verificadas em estudos anteriores, apesar dos movimentos de mobilização promovidos por grupos sociais, alterações políticas e debates em torno da literatura infanto-juvenil (cf. SILVA, 2005).

Sabe-se que movimentos de mudança são lentos, entretanto a permanência de tendências orientadoras de conceitos e práticas é intolerável se considerarmos que o preconceito promove a discriminação e a estigmatização, deteriorando relações entre pares. Também fica evidenciado, pela quase inalteração de tendências, que a produção acadêmica e a ação dos militantes contra o preconceito têm sido pouco eficientes para reformular a produção cultural destinada ao público infantil. Entende-se que reacomodações façam parte dos processos de mudança, mas verifica-se que a literatura infanto-juvenil tem sido “disfarçada” pelas editoras e autores(as), interessados num mercado em expansão em detrimento de uma real formação, não havendo, neste prisma, intuito de se oportunizar debates sobre temas e problemas da atualidade.

Cabe discutir também sobre perspectiva editorial, perspectiva esta que interfere - direta ou indiretamente - no movimento de criação e divulgação da obra literária, entendendo-se as editoras - como espaços estruturados onde se oportuniza transferência de capital simbólico para legitimação de discursos e discussão de temas de interesse, com a demanda social ditando temáticas e direcionando os debates - podendo adotar os discursos que mais lhes convém.

A literatura em geral e a literatura infanto-juvenil, podem, então, em determinados contextos e sob determinadas condições, exercer papel ideológico, contribuindo para estigmatizar (cf. AMARAL, 1992). Entretanto, novamente se ressalta que o papel da literatura, como arte, é 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.

A representação das minorias, que demanda práticas representativas diferenciadas para real inclusão política e social, foi, de forma geral, desconsiderada, com a deficiência/diferença/diversidade sendo consideradas como elementos desestabilizadores do socialmente desejável, com o emocional sobrepujando o racional num movimento de negação do que é rechaçado por causar estranheza (YOUNG, 2006).

Neste enfoque, as relações interpessoais mistas, entre normais e anormais, demonstram ainda promover a criação e reforçamento de processos de estigmatização, conforme defendido por Goffman, com as interações reais e simbólicas interferindo na forma de nos percebermos e percebermos o Outro (cf. GOFMANN, 1988 e BREGUNCI, 1990).

Portanto, a alteridade segue como conceito desconsiderado, visto que a negação do Outro, sua exclusão ou mesmo a fragmentação de sua identidade, devido a processos de encobrimento das diferenças, impede que se exercite plenamente a ação de colocar-se no lugar do Outro, acolhendo a diversidade como fator constituinte da humanidade e propiciador de trocas significativas entre os seres.

Se não se exercita alteridade e se negam as diferenças num movimento de desconsideração à diversidade, então a Inclusão também ainda não se faz realidade vivenciada, mas tão somente utopia sonhada, apesar dos avanços conquistados no tocante a formulação de leis referentes ao deficiente e ao fomento do debate sobre o contexto da diferença, com as diretrizes governamentais defendendo a inserção do processo inclusivo no âmbito escolar - para sua futura difusão no contexto societal em geral, mas com pouca efetividade devido à quase ausência de representatividade dos grupos excluídos e por conta do silenciamento de suas vozes, propiciada por meio da invisibilidade que se constrói ao desconsiderá-los como sujeitos de direitos e deveres.

Lembro aqui da ressalva de Amaral (apud NORONHA, 2006) quando a autora afirma que a Inclusão é uma tarefa difícil de ser executada, não podendo tornar-se somente parte de um discurso governamental sedutor, mas sim questionar valores socialmente construídos na teia do cotidiano para que os indivíduos se libertem e

promovam o acolhimento de todas as pessoas, sem distinções, num movimento de superação das representações sociais da diferença/deficiência que desde a antiguidade acompanham a humanidade.

E, no campo literário, percebe-se a permanência das ideologias dominantes, com a diferença sendo ainda percebida como desvio, apesar da militância daqueles que tentam mudar tal paradigma (cf. ROSEMBERG, 1985). A propagação de modelos, a veiculação de estereótipos, a criação de “tipos ideais” acorrenta os seres em categorias pré-estabelecidas de como deveríamos, ser, pensar, agir. E a literatura colabora ativamente neste processo, principalmente pela quase ausência de leituras críticas, fato que urge ser revisto para que esta forma de arte não perca sua especificidade, visto a arte ter, comumente, cunho questionador e contestatório, com potencial transformador da realidade vivenciada.

O presente estudo estabeleceu um esforço para analisar a apresentação da diversidade nas obras do gênero literatura infanto-juvenil – no caso analisando-se o acervo do PNBE - ao mesmo tempo em que se defendeu uma postura mais crítica dos leitores perante as obras, entendendo-se que a literatura enquanto arte tem sido associada à escola e tem perdido sua especificidade ao ser abordada somente em suas possibilidades pedagógicas. A obra literária oferece infinitas oportunidades no processo de formação do indivíduo, não só na “ensinagem” de conteúdos, conceitos e posturas, mas também - e necessariamente, no movimento de questionamento da realidade e de sua contestação, visto a obra ser um “espelho da realidade sob o olhar do artista” (cf. AMARAL, 1992), que discute, de maneira simbólica, mas não menos importante, conflitos humanos ou sonhos, podendo ser melhor aproveitada se for instrumento de crítica do que de passividade e reprodução social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Espelho Convexo:** O corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da Literatura Infanto-Juvenil. São Paulo: Tese de doutorado. (Psicologia Social – Universidade de São Paulo), 1992.

AMARAL, L. A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** In AQUINO, J. G. Diferenças e preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas / Coordenação de Júlio Groppa Aquino. São Paulo: SUMMUS, 1998.

BAZILLI, C. **Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea.** São Paulo: Dissertação de mestrado. (Psicologia Social – PUC/SP), 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 06/01/2009.

BRASIL / CNE / CEB. Resolução CNE / CEB n.° / 2001. Brasília (DDF): Disponível em http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.htm, acessado em 01/08/2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Política Nacional de Educação Especial.** Secretaria Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 1994.

BREGUNCI, M. das G. de C. **Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica.** Em aberto, Brasília, ano 09, n.° 48, out./dez. 1990.

BRITO, A. X. **Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês.** Revista Brasileira de Educação, janeiro - abril, n.° 19, 2002, p. 5-19.

CHOMBART DE LAUWE, M. **Um outro mundo: a infância.** Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1991. Coleção Estudos, v. 105.

DALCASTAGNÈ, R. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo:** 1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. N.° 26, Brasília, julho-dezembro de 2005, p. 13-71.

DECLARAÇÃO das raças da Unesco (18 de julho de 1950). Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm>. Acesso em: 06/01/2009.

ESCANFELLA, C. M. **Construção social da infância e literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea.** São Paulo: Dissertação de mestrado (Psicologia Social – PUC/SP), 1999.

ESCANFELLA, C. M. **Literatura infanto-juvenil brasileira e religião: Uma proposta de interpretação ideológica da socialização.** São Paulo: Tese de doutoramento (Psicologia Social – PUC/SP), **2006.**

FÁVERO, E. A, G. **Direitos das Pessoas com Deficiência:** Garantia de Igualdade na Diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 24/09/2008.

FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 28/01/2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOUVÊA, M. C. S. de. **O mundo da criança: A construção do infantil na literatura brasileira** / Maria Cristina Soares de Gouvêa. Bragança Paulista: Editora Universitária de São Francisco, 2004.

GOUVÊA, M. C. S. de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.° 1, p. 77-89, janeiro/abril, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, H. P. **Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil.** In MUNANGA, K. (org.) Superando o racismo na escola. 2ª Edição revisada. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MATE, M. R. **Pensar la igualdad y la diferencia: Una reflexión filosófica.** Fundación Argentaria, 1995.

MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05/11/2007.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Porto Alegre: Revista Educação, ano XXII, março de 1999, p. 7-32.

NEGRÃO, E. V. & AMADO, T. **A imagem da mulher no livro didático:** Estado da arte. São Paulo: DPE/ Fundação Carlos Chagas, junho / 1989.

NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, D. M. S. **Um olhar sobre discriminações sexuais na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea.** Dissertação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

NORONHA, L. F. F. **A representação da deficiência na literatura infanto-juvenil em tempos de inclusão.** Tese. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos.** Disponível em http://www.direitoshumanos.usp.br, acessado em 01/08/2006.

PINTO, R. P. **Raça e Educação: Uma articulação incipiente.** In Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Editora, n.° 80, fevereiro, 1992.

PLATT, A. D. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: O constructo do sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social).** Campinas, SP, 2004.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** USP, 1999.

PIZA, E. S. P. **O caminho das águas: Estereótipos de personagens por escritoras brancas** / Edith Silveira Pompeu Piza - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte, 1998.

REGO, T. C. R. **Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais.** In AQUINO, J. G. Diferenças e

preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas / Coordenação de Júlio Groppa Aquino. São Paulo: SUMMUS, 1998.

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

SASS, O. **Crítica da razão solitária: a psicologia segundo Robert Herbert Mead** / Odair Sass. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SETTON, M da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação, Mai. / Jun. / Jul. / Ago., 2002, n.° 20.

SILVA, P. V. B. da. **Literatura oral afro-brasileira e alteridade.** In: II Encontro Nacional Negros Negras e Educação, Florianópolis, 2004.

SILVA, P. V. B. da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa.** Tese de doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, P. V. B. da. **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil.** In: Hilton Costa; Paulo Vinícius Baptista da Silva (org.). Notas de História e Cultura Afro-Brasileiras. 1ª Ed. Ponta Grossa/Curitiba: Editora UEPG/Cátedra UNESCO de Cultura da Paz, 2007, v. 1, p. 159-190.

SILVA, P. V. B. da & SOUZA, L. P. **Indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa.** In: 7° Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (VII ANPED – Sul), 2008, Itajaí, v. 1, p. 1-16.

STOBÄUS / MOSQUERA. **Educação Especial:** Em direção à Educação Inclusiva. Organizadores Claüs Dieter Stobäus e Juan José Mouriño Mosquera. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/sne/files, acessado em Agosto, 2006.

YOUNG, I. M. **Representação Política, Identidade e Minorias.** Lua Nova, São Paulo, 67: 139-190, 2006.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade, reflexões a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia Social, V. 17, n.° 02, Porto Alegre: maio-agosto, 2005.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 10ª Edição. São Paulo: Global, 1998.

_____ **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Notas de história e cultura afro-brasileiras** / Organizado por Hilton Costa e Paulo Vinícius Baptista da Silva. Ponta Grossa: Editora UEPG / UFPR, 2007.

SITES CONSULTADOS

<www.educarparacrescer.com.br> Acesso em: 05/11/2008.

<http://www.monografiasweb.com/ contactos/monografiasweb.com.html>. Acesso em: 05/03/2009.

LIVROS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL DA AMOSTRA

ADLER, N. **Contos de animais do mundo todo.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGUIAR, L. A. **Dadá e Dazinha.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2007.

AZEVEDO, R. **Livro de Papel.** 1ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

BUENO, E. **Entre os bambus.** 2ª Edição. São Paulo: Gaudí Editorial, 2008.

CASTANHA, M. **Da cabeça aos pés.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações de Lazer e Cultura, 2002.

CUNHA, L. **A menina da varanda.** 6ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FRAGATA, C. **O vôo supersônico da galinha Galateia.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FURNARI, E. **Felpo Filva.** 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

IACOCCA, L. **Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço.** 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2007.

KANTON, C. **Brincadeiras.** 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KIEFER, C. **Você viu meu pai por aí?** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LINDGREN, A. **Pippi Meialonga.** 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

LUCINDA, E. **O menino inesperado.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MUNDURUKU, D. **Catando piolhos, contando histórias.** São Paulo: Brinque Book

Editora de Livros, 2006.

NKEECHI, S. I. **Ulomma, a casa da beleza e outros contos.** São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2006.

ORTHOF, S. **Cantarim de Cantará.** Rio de Janeiro: Agir, 2007.

PROTETI, J. **À toa, à toa.** 5ª Edição. Campinas, Papirus, 2008.

ROCHA, R. **As coisas que a gente fala.** 2ª Edição. São Paulo: Salamandra, 2005.

WILLIAMS, M. **Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda.** 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2007.

ZIRALDO. **25 anos do menino maluquinho.** 1ª Edição. São Paulo: Globo, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA
PNBE 2008

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO DE OBRAS DE LITERATURA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO PARA O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE 2008.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos titulares de direito autoral que se encontram abertas, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008, as inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras de literatura para serem distribuídas às instituições de educação infantil e às escolas públicas que ofereçam as séries/anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, 1ª a 4ª série / 2º ao 5º ano, das redes municipal, estadual, federal e do Distrito Federal.

1. DO OBJETO

Este Edital tem por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição de obras de literatura voltadas para alunos da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental, no processo de avaliação e seleção para o PNBE/2008.

2. DOS PRAZOS

As etapas de cadastramento de titulares de direito autoral, pré-inscrição e inscrição das obras serão realizadas nos seguintes períodos:

2.1. Cadastramento de Titulares de Direito Autoral

Do dia 05/04/2007 até as 18h do dia 14/05/2007

2.2. Pré-inscrição da(s) Obra(s)

Do dia 05/04/2007 até as 18h do dia 14/05/2007

2.3. Inscrição (Entrega das Obras e da Documentação)

Do dia 21/05/2007 a 25/05/2007, no período de 08h as 17h.

3. DA CARACTERIZAÇÃO DAS OBRAS

3.1. Serão aceitas para participar do processo de avaliação e seleção, obras de literatura voltadas para alunos da educação infantil e das séries / anos iniciais do ensino fundamental.

3.1.1. Cada obra poderá ser inscrita no PNBE 2008 para apenas uma das etapas de ensino referidas no subitem 3.1, ficando automaticamente excluída do processo quando identificada sua dupla inscrição.

3.2. Não poderão ser inscritas obras de literatura:

3.2.1. selecionadas e adquiridas nas edições de 2001, 2002, 2003 – “Literatura em minha Casa” e “Palavra da Gente”, e nas edições 2005 e 2006 do Programa Nacional Biblioteca da Escola;

3.2.2. em domínio público, originalmente escritas em língua portuguesa, ou traduzidas;

3.2.3. preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência.

3.3. Serão aceitas traduções de obras literárias, salvo o exposto no subitem 3.2.2 deste edital.

3.4. Serão aceitas adaptações de obras literárias entendendo-se por adaptação, neste caso, o endereçamento textual e editorial de determinada obra ao público infantil, ou seja, às crianças da educação infantil e das séries / anos iniciais do ensino fundamental.

3.4.1. Os critérios de tradução e adaptação utilizados, e sua adequação ao público leitor serão também avaliados, conforme consta no anexo III deste Edital.

3.5. Serão aceitas antologias, desde que se explicitem, em prefácio, o(s) critério(s) que justifica(m) a organização. Os critérios utilizados na organização e sua adequação ao público a que se destinam também serão objeto de avaliação.

4. DA COMPOSIÇÃO DOS ACERVOS

4.1. Para a educação infantil serão formados 03 (três) acervos distintos, com 20 (vinte) títulos cada, totalizando 60 (sessenta) obras.

4.2. Para as séries / anos iniciais do ensino fundamental serão formados 05 (cinco) acervos distintos, com 20 (vinte) títulos cada, num total de 100 (cem) obras.

4.3. Os acervos deverão contemplar:

1. Textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, travalínguas, adivinhas;
2. Textos em prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias;
3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental.

5. DOS PROCEDIMENTOS

5.1. Do Cadastramento de Titulares de Direito Autoral:

Os titulares de direito autoral formalizarão seu cadastramento no PNBE 2008, por meio do Sistema de Material Didático – SIMAD – Módulo de Inscrição disponível na página da Internet: www.fnde.gov.br. Concluído o cadastramento, os interessados receberão e-mail do FNDE com sua confirmação, o login e as senhas de acesso ao sistema de pré-inscrição.

5.2. Da Pré-Inscrição das Obras

A Pré-inscrição é o prévio cadastramento, pelos titulares de direito autoral, de obras que atendam às disposições deste Edital, no sistema informatizado do FNDE, exclusivamente por meio da Internet, no endereço eletrônico citado no subitem 5.1. deste Edital.

5.2.1. As obras deverão ser inscritas por etapa de ensino: educação infantil e séries/anos iniciais do ensino fundamental. Cada titular de direito autoral poderá inscrever até 20 obras, sendo no máximo 12 obras por etapa.

5.2.2. O título da obra inscrita deverá estar em conformidade com o título constante no Contrato de Edição e na capa da obra.

5.2.3. O cadastro dos autores deverá conter dados como: nome e endereço completo e pseudônimo, se houver.
5.2.3.1. No caso do autor falecido, além dos dados constantes no subitem 5.2.3., deverá ser informado o cadastro dos herdeiros/sucessores.
5.2.3.2. Será de inteira responsabilidade dos titulares de direito autoral a validade das informações fornecidas ao FNDE no cadastramento dos autores. Esse cadastro deverá conter dados atualizados, tendo em vista que será utilizado pelo FNDE em etapas do processo de aquisição.
5.2.4. Os titulares de direito autoral interessados em participar do PNBE 2008 deverão manter seus dados permanentemente atualizados no FNDE, por intermédio do endereço eletrônico citado no subitem 5.1. deste Edital.

5.3. Da Inscrição

A inscrição deverá ser realizada pessoalmente, pelo titular de direito autoral e/ou por procurador legalmente constituído, ambos devidamente cadastrados no sistema informatizado do FNDE para fins de participação no PNBE 2008. Essa fase compreenderá a entrega da documentação, dos exemplares da obra e do CD com a imagem da capa, pelos titulares de direito autoral que realizarem a Pré-Inscrição de obras, em dia, horário e local previamente agendados pelo FNDE de acordo com o período estabelecido no subitem 2.3. deste Edital.

5.3.1. É obrigatória a entrega da seguinte documentação para cada uma das obras pré-inscritas:
5.3.1.1. Cópia do Contrato de Edição e/ou do instrumento legal pertinente, inclusive de sub-rogação e/ou representação, que obrigam autores da obra e o titular do direito autoral ou de edição entre si ou com terceiros, no(s) qual(is) deverá constar o título da obra, idêntico ao título informado no cadastramento efetuado na fase da Pré-Inscrição.
5.3.1.2. Cópia do Contrato Original, devidamente acompanhada de tradução juramentada, para as obras em língua estrangeira.
5.3.2. Juntamente com a documentação referida no subitem 5.3.1 é obrigatória à entrega de 07 exemplares de cada obra a ser inscrita e avaliada no PNBE 2008.

5.3.2.1. Os exemplares de cada obra deverão estar embalados, identificados externamente, inclusive com a etapa de ensino a que se destina e com a indicação do tipo de texto/gênero da obra, explicitado no subitem 4.3. deste Edital.
5.3.2.2. Os exemplares das obras deverão ser entregues em edição finalizada, com todos os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas definitivas, inclusive com acabamento e matéria prima definitiva (papel, grampo, cola etc.), que deverá guardar consonância com as especificações informadas no Sistema de Material Didático – SIMAD por ocasião da pré-inscrição das obras, prevista no subitem 5.2 deste Edital. Todas as características do projeto gráfico e editorial devem ser mantidas caso a obra seja selecionada.
5.3.2.3. Não serão aceitos bonecos ou protótipos.
5.3.2.4. Os exemplares das obras inscritas não serão devolvidos após o processo de avaliação.
5.3.3. Além dos exemplares da obra e da documentação, o titular de direito autoral deverá entregar, no ato da inscrição, em CD, a imagem da capa da obra por ele inscrita, com as seguintes especificações: CMYK; 300 DPI; tamanho original ou com 50% de resolução; formato TIF.
5.3.4. Da Comprovação de Inscrição: Para efeito de confirmação da inscrição, os exemplares da obra, a documentação e o CD com a imagem da capa serão conferidos e emitido Comprovante de Entrega.
5.3.4.1 Somente será admitida a inscrição da obra e emitido o respectivo comprovante, mediante entrega conjunta de toda a documentação exigida no subitem 5.3.1., dos exemplares da obra, na forma especificada no subitem 5.3.2., e do CD com a imagem da capa, conforme especificação contida no subitem 5.3.3., sendo vedado o recebimento parcial da documentação, dos exemplares, e do CD com a imagem da capa.

6. DAS ETAPAS DO PROCESSO DE ANÁLISE E SELEÇÃO DAS OBRAS

6.1. Da Triagem

A triagem consiste na análise das obras inscritas e entregues de acordo com critérios estabelecidos no Anexo I deste Edital.

6.1.1. As obras que não atenderem às exigências contidas no Anexo I deste Edital serão automaticamente excluídas.

6.2. Da Pré-análise

Na etapa da pré-análise serão observados os itens 3 e 4 deste Edital. Serão sumariamente excluídas as obras que não atenderem o disposto nesses itens.

6.3. Da Avaliação

6.3.1. Serão avaliadas e selecionadas para compor os acervos para o PNBE 2008, 60 (sessenta) obras voltadas para a educação infantil e 100 (cem) para alunos das séries / anos iniciais do ensino fundamental.

6.3.1.1 Na hipótese de alguma obra selecionada ser excluída, em decorrência do não-cumprimento da etapa de habilitação prevista no item 7.1 deste Edital, serão indicadas, pela SEB, com base no processo de avaliação, novas obras para substituição, considerando critérios de composição dos acervos.

6.3.1.2. O processo de avaliação realizado no âmbito deste Edital poderá ser utilizado pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em futuras aquisições, para este ou outros programas e ações.

6.3.2. Na avaliação das obras serão considerados os critérios estabelecidos no Anexo III.

6.4. Da Divulgação do Resultado

A relação das obras selecionadas para o PNBE 2008 será publicada no Diário Oficial da União, mediante Portaria do MEC, e divulgada nas páginas da internet www.mec.gov.br e www.fnde.gov.br.

6.4.1. Os pareceres referentes à análise de cada obra poderão ser disponibilizados ao titular de direito autoral somente após o final do processo de avaliação, mediante requisição formal à Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC.

6.4.2. Após a publicação do resultado, os titulares de direito autoral das obras inscritas em atendimento ao PNBE 2008 terão 10 (dez) dias para apresentação de recurso.

7. DOS PROCESSOS DE HABILITAÇÃO, AQUISIÇÃO, PRODUÇÃO E ENTREGA

Após a divulgação do resultado da avaliação pedagógica realizada sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE procederá à execução das demais etapas do Programa.

7.1. Da Habilitação

A habilitação do titular de direito autoral será feita por Comissão Especial de Habilitação, instituída pelo FNDE, e consistirá na análise da documentação prevista na Lei nº 8.666/93 e na IN/MARE nº 05/95, no Decreto - lei nº 3.722/01e na Lei nº 9.610/98 e respectivas modificações posteriores, bem como da documentação exigida no subitem 7.1.2., a ser apresentada pelo titular de direito autoral, quando convocado pelo FNDE, na forma do disposto neste Edital.

7.1.1. Nessa fase deverão ser observados os seguintes procedimentos:

a) toda e qualquer documentação necessária à habilitação deverá ser apresentada datada e assinada pelo titular de direito autoral ou por seu procurador legalmente constituído, por meio de instrumento hábil;

b) os documentos necessários à habilitação, em conformidade com o disposto no subitem 7.1.2., poderão ser apresentados por qualquer processo de cópia, desde que autenticada por cartório competente ou pela Comissão Especial de Habilitação, mediante a apresentação do documento original;

c) nos casos em que o Contrato de Edição vigente não determinar o número de exemplares em quantidade suficiente para atender à aquisição a ser realizada pelo FNDE, o titular de direito autoral obrigar-se-á a apresentar instrumento possibilitando a produção da tiragem necessária ao atendimento do programa;

d) a Comissão Especial de Habilitação, no curso do processo de análise da documentação, poderá promover diligências, solicitar esclarecimentos, estabelecer exigências a serem cumpridas, tudo objetivando certificar-se da licitude, veracidade e eficácia da documentação e respectivos dados fornecidos.

e) constitui obrigação do habilitando informar ao FNDE, previamente ou imediatamente após ter ciência, a existência de qualquer discussão judicial que

envolva as obras inscritas com base no presente Edital, o que será considerado pela Comissão de Habilitação.

7.1.2. Da Documentação Exigida

Por ocasião da etapa de habilitação, o titular de direito autoral da(s) obra(s) selecionada(s) deverá apresentar ao FNDE os seguintes documentos:

7.1.2.1. Da Documentação Referente à Obra

a) Contrato de Edição – instrumento mediante o qual o editor obriga-se a reproduzir, divulgar e comercializar as obras, ficando autorizado, em caráter de exclusividade, a publicá-la e explorá-la, pelo prazo e nas condições pactuadas com o autor, com base no que preceitua a legislação que rege a matéria, em especial as Leis nº 9.610/98 e nº 5.988/73. O contrato de edição deverá ser firmado por quem for comprovadamente titular dos direitos autorais, inclusive pelo(s) co-autor(es) em caso de criação comum, e só será considerado como válido para habilitação do proponente se restar inconteste a plenitude dos direitos autorais e de edição nele envolvidos.

b) Adendo ao Contrato de Edição – instrumento legal vigente que possibilite a retificação e/ou complementação das cláusulas pactuadas, possibilitando a produção da obra com as características e tiragens necessárias para atender o PNBE 2008, caso não esteja previsto no contrato original.

c) Contrato de Adaptação – instrumento firmado com o adaptador, definindo as condições necessárias para as transformações de obra original.

d) Contrato de Ilustração - instrumento firmado com o ilustrador da obra, quando houver.

e) Declaração de Vigência – nos casos de contratos com prazo de vigência indeterminado, ou não expresso, deverá ser apresentada, sob as penas da lei, declaração complementar com firmas reconhecidas em cartório, na qual os titulares do direito autoral declarem que o Contrato de Edição apresentado encontra-se em plena vigência.

Nos casos de contratos com previsão de renovação automática, deverá constar na Declaração o período renovado, conforme estabelecido no contrato.

f) Documentos Comprobatórios da Titularidade de Direito Autoral – caso o Contrato de Edição ou Adendo Contratual seja assinado por herdeiro ou representante legal do autor, deverão ser apresentados documentos que comprovem a titularidade de direito autoral sucessório ou a possibilidade de representação, tais como procurações, que deverão ser autenticadas.

g) Para as obras coletivas: o titular de direito patrimonial deverá apresentar contrato de prestação de serviço ou contrato de trabalho que estabeleça que todo trabalho produzido pelo funcionário é patrimônio da empresa. Caso os autores não sejam funcionários da empresa, os contratos devem especificar a contribuição de cada um, o prazo para entrega ou realização, a remuneração e as demais condições de execução.

7.1.2.2. Da Documentação Comprobatória de Habilitação Jurídica e Fiscal

Por ocasião da etapa de habilitação o titular de direito autoral deverá apresentar ao FNDE os seguintes documentos:

a) cédula de identidade e CPF do representante legal da empresa titular do direito autoral e, quando se tratar de Procurador deverá ser apresentado também instrumento de procuração;

b) declaração de que a empresa não emprega menor, conforme dispõe o inciso V do art. 27 da Lei nº 8.666/93, acrescido pela Lei nº 9854/99;

c) declaração de inexistência de fato impeditivo, ratificando a inexistência de circunstâncias que impeçam o titular do direito autoral de contratar com a Administração Pública Federal;

d) contrato/estatuto social da empresa, alterações contratuais e atas de reuniões/assembléias;

7.1.2.2.1. O Sistema Unificado de Cadastramento de Fornecedores – SICAF, será consultado “on line”, conforme previsto na Lei nº 8.666/93 e na IN/MARE nº 05/95 e respectivas modificações posteriores, bem como no Decreto nº 3.722, de 09 de janeiro de 2002.

7.1.2.2.2. O FNDE verificará a regularidade da Contribuição Social do Salário Educação, previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal e regulamentada

pelos Decretos 9.424/96 e 9.766/89, bem assim pelo Decreto nº 3.142/99 e alterações posteriores.

7.1.2.3. Da Documentação Referente à Situação Financeira do Titular de Direito Autoral.

7.1.2.3.1. Extrato dos índices de Liquidez Geral (LG), Solvência Geral (SG) e Liquidez Corrente (LC). Caso quaisquer desses índices estejam inferiores ou iguais a 01 (um), será exigida prestação de garantia em uma das modalidades previstas no § 1º do art. 56 da Lei nº 8.666/93, e respectivas modificações posteriores.

7.1.2.3.1.1. A modalidade de garantia a ser prestada corresponderá a 3% (três por cento) do valor a ser contratado, devendo ser entregue ao FNDE até a data da assinatura do contrato.

7.1.2.3.1.2. A liberação e a restituição da garantia somente ocorrerão após o término da vigência do contrato e do cumprimento das obrigações contratuais, em especial a(s) Cláusula(s) referentes ao controle de qualidade.

7.1.2.3.1.3. No caso da apresentação de título da dívida pública que venha requerer tratamento especial, ficará a cargo da empresa a ser contratada o devido acondicionamento do documento, de forma a garantir sua integridade física.

7.1.2.3.2. No caso de consórcio, além da documentação exigida nos subitens anteriores, serão exigidos os itens I, II e III do art. 33 da Lei 8.666/93, bem como o registro do consórcio nos termos do parágrafo segundo do art. 33, da mesma Lei.

7.1.3. Os titulares de direito autoral terão o prazo de 60 (sessenta) dias a partir do ato convocatório do FNDE para habilitação ou até 31 de outubro de 2007, o que ocorrer primeiro, resguardado o prazo máximo de 15 (quinze) dias para apresentação da documentação exigida no item 7.1 – Da Habilitação.

7.1.3.1. Na hipótese do vencimento do prazo previsto no subitem 7.1.3. sem a regularização de toda a documentação prevista, a obra será automaticamente excluída, selecionando-se nova obra na forma do subitem 6.3.1.1.

7.1.3.2. Nos casos em que a Comissão de Habilitação expedir diligência para complementação de documentos, o habilitando terá 05 (cinco) dias úteis para efetuar a entrega.

7.2. Da Aquisição

Com base no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o FNDE convocará, por intermédio de Comissão Especial instituída para esse fim, os titulares de direito autoral habilitados para proceder à negociação de preços, que poderá ocorrer por meio eletrônico, visando adquirir as obras a serem produzidas e postadas/entregues conforme as Instruções Operacionais a serem fornecidas no momento da negociação.

7.2.1. O FNDE poderá, a qualquer tempo, deixar de contratar o titular de direito autoral da obra selecionada, quando tiver ciência de litígio sobre direito autoral ou de edição da obra.

7.2.2. Constitui obrigação do contratado informar ao FNDE, imediatamente após ter ciência, a existência de qualquer discussão judicial que envolva as obras selecionadas, o que será considerado pelo FNDE, ficando facultado o depósito dos valores envolvidos em juízo.

7.3. Da Produção

Após a assinatura dos contratos, os titulares de direito autoral participantes do PNBE/2008 estarão aptos a iniciar a produção dos livros a serem distribuídos às instituições de educação infantil e às escolas públicas que ofereçam as séries/anos iniciais do ensino fundamental do País, de acordo com as especificações técnicas contidas no Anexo II.

Nessa etapa de produção, não serão aceitas quaisquer alterações nas obras avaliadas e selecionadas para o PNBE 2008, ou seja, os livros deverão ser impressos com conteúdo (texto, projeto gráfico e editorial) idêntico àquele inscrito no Programa, inclusive com o mesmo número de páginas, conforme subitem 5.3.2.2. deste Edital.

7.3.1. Do Controle de Qualidade

Por ocasião da produção das obras, o FNDE, ou a instituição por ele contratada para esse fim, poderá realizar Controle de Qualidade, mediante amostragem definida na NBR 5426/1985 – ABNT, em nível de inspeção a ser

definido em contrato, que consistirá na análise dos itens de não conformidade constantes da Resolução n.º 03, de 23/03/2005, do Conselho Deliberativo do FNDE, ou em outra que vier a substituí-la, com vistas à verificação da qualidade do produto a ser entregue.

7.4. Da Entrega

As obras serão entregues diretamente pelos titulares de direito autoral ao FNDE, ou à instituição por ele contratada, que se responsabilizará pelo processo de mixagem das obras.

8. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

8.1. A inscrição das obras implica aceitação, pelo participante, de forma integral e irretratável, dos termos deste Edital, bem como da legislação aplicável, especialmente em matéria de direito autoral, não cabendo controvérsias posteriores.

8.2. O titular de direito autoral deve manter toda a documentação atualizada durante o período de execução do contrato, especialmente no que se refere ao SICAF.

8.3. A documentação constante no subitem 7.1.2 deste Edital deverá ser apresentada pelos titulares em tempo hábil, sob pena de ter a obra excluída.

8.4. O FNDE/MEC poderá, a qualquer tempo, desde que devidamente comprovado por razões de interesse público decorrente de fato superveniente, revogar, total ou parcialmente, o presente processo de aquisição.

8.5. As etapas do processo referente ao PNBE 2008 estarão sob a integral responsabilidade:

8.5.1. do FNDE: Pré-inscrição;

8.5.2. do FNDE e da instituição a ser contratada pelo FNDE: Recepção das obras, da documentação e dos CDs com as imagens das capas (prevista nos subitens 5.3.1., 5.3.2. e 5.3.3.), bem como a triagem efetiva dos títulos inscritos;

8.5.3. da Secretaria de Educação Básica/MEC: Pré-análise, avaliação pedagógica e seleção das obras;

8.5.4. da Comissão Especial de Habilitação/FNDE: Habilitação dos titulares de direitos autorais;

8.5.5. da Comissão Especial de Negociação/FNDE: Negociação das obras;

8.5.6. do Titular de Direito Autoral: Entrega da obra, da documentação e do CD com a imagem da capa da obra para inscrição, prevista nos itens 5.3.1., 5.3.2. e 5.3.3., produção e postagem;

8.5.7. do FNDE e da empresa a ser por ele contratada: Controle de qualidade;

8.5.8. da empresa a ser contratada pelo FNDE: Mixagem e distribuição;

8.5.9. do FNDE, da SEB e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação: acompanhamento/monitoramento da execução do Programa.

8.6. De acordo com as responsabilidades, conforme definido no item 8.5. deste Edital, os pedidos de esclarecimentos deverão ser dirigidos ao FNDE, por meio da Coordenação-Geral dos Programas do Livro, no Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco “F” – Edifício Áurea – Sala 1.401 – CEP: 70070-929 – Brasília / DF – telefones (61) 3966-4915/3966-4945, FAX (61) 3966-4193, e à SEB, por meio da Coordenação - Geral de Estudos e Avaliação de Materiais, no endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco “L”, 6º andar, sala 612 – Brasília / DF – CEP 70047 - 900, e pelo telefone (61) 2104-8636.

8.7. Os pedidos de esclarecimentos deverão ser feitos por escrito, endereçados ao FNDE ou à SEB, conforme o caso.

8.8. Será de inteira responsabilidade dos titulares de direito autoral a validade das informações fornecidas ao FNDE, no cadastramento das obras, tendo em vista que essas informações serão utilizadas nas demais etapas do processo de seleção e aquisição. Essas informações serão a única fonte de referência e deverão conter todos os dados atualizados relativos à editora e às obras inscritas.

8.9. A inscrição da(s) obra(s) não implica na obrigatoriedade de firmatura de contrato de aquisição por parte do FNDE, tampouco confere direitos a indenizações a título de reposição de despesas realizadas no cumprimento de etapas deste Edital e na produção da obra ou direito a lucro cessante, em caso da não aprovação no processo de triagem e/ou avaliação pedagógica, seleção e negociação.

8.10. O FNDE poderá solicitar, a seu critério, antes da negociação, planilha de preços a serem praticados pelos editores, conforme diferentes níveis de tiragem, em formulário próprio a ser enviado pelo FNDE.

8.11. Situações não previstas neste Edital serão analisadas pelo FNDE e pela SEB, de acordo com as suas competências e com a natureza do assunto.

8.12. Integram o presente Edital, como se transcritos fossem e como partes indissolúveis, os seguintes anexos:

a) Anexo I – Triagem;

b) Anexo II - Autorização para adaptação de obras;

c) Anexo III – Critérios de Avaliação e Seleção.

Brasília, 2007.

DANIEL SILVA BALABAN FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

Presidente do FNDE Secretário de Educação Básica

TRIAGEM

1. ANÁLISE DE ESTRUTURA EDITORIAL

1.1. A obra deve estar identificada da seguinte forma:

1.1.1. Na 1ª capa deve constar: o título da obra, nome(s) do(s) autor(res) e o nome da editora;

1.1.2. Na folha de rosto e/ou no seu verso deve constar: dados sobre o(s) autor(es), ficha catalográfica e ISBN.

1.1.3. Excepcionalmente, no caso em que o projeto gráfico original do livro não permita, será aceita a identificação prevista no item 1.1.2. na 2ª, 3ª ou 4ª capas.

2. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

2.1. Nesta etapa será excluída do processo de avaliação:

2.1.1. obra que não estiver claramente identificada com título, autoria, editora, local, data, edição, dados sobre o(s) autor(es), ficha catalográfica e ainda o ISBN;

2.1.2. obra selecionada e adquirida nas edições de 2001, 2002, 2003 (“Literatura em Minha Casa” e “Palavra da Gente”) e nas edições de 2005 e 2006 do Programa Nacional Biblioteca da Escola;

2.1.3. obra editada em mais de um volume;

2.1.4. obra cuja edição não esteja finalizada; e

2.1.5. obra cuja imagem da capa não conste no CD, conforme estabelecido no subitem 5.3.3.

MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA ADAPTAÇÃO DE OBRAS
(PAPEL TIMBRADO DA EMPRESA)

Declaro, sob as penas da Lei, que a(s) obra(s) títulos das obras, do(s) autor(es) _____ apresentada(s) por esta Editora no ato da inscrição no processo de avaliação e seleção de obras de literatura para o PNBE 2008, poderá(ão) ser adaptada(s) de forma a atender aos alunos portadores de necessidades especiais.

Brasília, 2007.

Assinatura do Titular de Direito Autoral ou seu procurador
Nome legível e cargo

(Firma reconhecida em cartório)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao promover a seleção de obras de literatura para a educação infantil e para as séries / anos iniciais é preciso considerar que as crianças, desde os primeiros anos de vida, são sujeitos ativos, que interagem no mundo produzindo significados. São cidadãs, portadoras de direitos e deveres, que, em função das inter-relações entre aspectos biológicos e culturais, apresentam especificidades no seu desenvolvimento. Elas interagem no mundo por meio das múltiplas linguagens: musical, gestual, corporal, plástica, oral, escrita, entre outras e têm o brincar como sua principal atividade.

O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às

crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações.

Neste contexto, além da ilustração, que tem um papel fundamental, pois por si só traz muitas possíveis leituras, é preciso considerar os diferentes textos – com seus gêneros e estilos, bem como as possibilidades de interação que o objeto livro, com seus formatos e texturas, oferece.

As crianças que chegam à escola - tanto as que ingressam na educação infantil quanto aquelas que ingressam no ensino fundamental - são provenientes de contextos sócio-culturais diferentes e, por isso, possuem experiências diferenciadas de contatos com a leitura e a escrita.

Os acervos de obras de literatura, além da qualidade e valor artístico, deverão contar com títulos temática e esteticamente diversos, capazes de aproximar as crianças das diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura.

1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os acervos serão compostos por obras de diferentes níveis de dificuldade, de forma que as crianças tenham acesso a textos para serem lidos com autonomia e a outros para serem lidos com a mediação do professor.

A qualidade do texto, a adequação dos temas aos interesses do público-alvo, a representatividade das obras e os aspectos gráficos serão considerados critérios para a seleção de uma determinada obra. Assim sendo, a avaliação recairá sobre os seguintes aspectos:

1.1. Qualidade do texto

Os textos literários, além de contribuírem para ampliar o repertório lingüístico dos leitores, deverão propiciar a fruição estética e serão selecionados, de modo equilibrado, tanto para favorecer uma leitura autônoma pela criança, quanto para estimular uma apropriação dos textos pela leitura do professor em voz alta. Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem. No caso dos textos em prosa, serão avaliadas a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de

natureza situacional e dialetal. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária. Os textos deverão ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos, estereótipos.

No caso das adaptações e traduções, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original.

Nos livros de imagens e quadrinhos será considerado como critério preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais.

1.2. Adequação temática

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses das crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Entre suas características, serão observadas a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público infantil, as possibilidades de ampliação das referências do universo infantil, a exploração artística dos temas.

Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem.

1.3. Projeto gráfico

O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos pequenos leitores, distribuição equilibrada de texto e imagens; ilustrações que interagem com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelas crianças e pertinência das informações complementares. A presença de erros de revisão e/ou de impressão comprometerá a avaliação da obra.

A qualidade das ilustrações e das imagens é um aspecto bastante importante: elas devem recorrer a diferentes linguagens, ser atrativas e enriquecedoras da leitura dos textos. As ilustrações podem ser coloridas ou em branco e preto, desde que componham um conjunto agradável e adequado à intenção expressiva da obra. Elas devem dialogar com o texto, ampliando suas possibilidades significativas.

A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem acessível à criança.

ANEXO 2

Ficha Catalográfica PNBE 2008

1° ACERVO:

Número do Livro: 01

Título: 25 Anos do Menino Maluquinho

Autor: Ziraldo Alves Pinto

Pseudônimo: Ziraldo

Editora: Globo

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Editora Executiva: Arlete Alonso

Editor de texto: Consta somente Assistente de Redação: Cláudia Arruda

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Adriana Bertolla Silveira

Ilustrador: Ziraldo

Capista: Ziraldo

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Elias A. Azevedo / Erick Santos Cardoso

Data: 2006 / 1ª Edição – 5ª Impressão

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 112

Páginas ilustradas: 107

Número do Livro: 02

Título: A Menina da Varanda

Autor: Léo Cunha

Pseudônimo: Não consta

Editora: Record

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Não consta

Ilustrador: Nelson Cruz

Capista: Não consta (Nelson Cruz)

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2007 / 6ª Edição·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 29

Páginas ilustradas: 14

Número do Livro: 03

Título: À toa, à toa.

Autor: João Proteti

Pseudônimo: Não consta

Editora: Papirus

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Campinas - SP

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Revisão: Beatriz Marchesini e Roberta Munhoz Alecrim

Editor de arte: Não consta

Ilustradora: Marília Cotomacci

Capista: Fernando Cornacchia

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 1998 (5ª Edição / 2008)·

Prêmios: Livro premiado em concurso da Prefeitura Municipal de Campinas – Lei Municipal 6576 / 91 – Edital de Prêmio Estímulo / 96

Número de páginas: 56

Páginas ilustradas: 32

Número do Livro: 04

Título: As coisas que a gente fala

Autora: Ruth Rocha

Pseudônimo: Não consta

Editora: Salamandra

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Não consta

Editor de texto: Consta somente Coordenação Editorial: Lenice Bueno da Silva

Preparador de texto: Revisão: Regina da Veiga Pereira e Sérgio Belinello Soares

Editor de arte: Não consta

Ilustradora: Mariana Massarani

Capista: Mariana Massarani

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2005 / 2ª Edição·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 24

Páginas ilustradas: 22

Número do Livro: 05

Título: Brincadeiras

Autora: Kátia Canton

Pseudônimo: Não consta

Editora: Martins Fontes

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Acompanhamento Editorial: Luzia Aparecida dos Santos

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Revisões Gráficas: Alessandra Miranda de Sá, Renato da Rocha Carlos, Maria Fernanda Álvares, Dinarte Zorzanelli da Silva.

Editor de arte: Projeto Gráfico: Kátia Harumi Terasaka

Ilustradores: Pinturas de Alfredo Volpi / Kátia Harumi Terasaka

Capista: Não consta (Kátia Harumi Terasaka)

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2006 (1ª Edição 2006 / 3ª Tiragem 2007) ·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 48

Páginas ilustradas: 43

Número do Livro: 06

Título: Cantarim de Cantará

Autora: Sylvia Orthof

Pseudônimo: Sylvia Orthof

Editora: Agir

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editor: Não consta

Editor de texto: Revisão: Malu Resende

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Projeto Gráfico: Graça Lima / Assistente: Gika

Ilustradora: Mariana Massarani

Capista: Não consta (Mariana Massarani)

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Letra e Imagem

Data: 2007·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 56

Páginas ilustradas: 33

Número do Livro: 07

Título: Catando piolhos contando histórias

Autor: Daniel Munduruku

Pseudônimo: Não consta

Editora: Brinque Book Editora de Livros

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Graça Couto

Editor de arte: Alexandra Abdala e Maté

Ilustrador: Maté

Capista: Maté

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2006

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 47

Páginas ilustradas: 33

Número do Livro: 08

Título: Contos de animais do mundo todo (Obra publicada originalmente em inglês com o título Animal Tales)

Autora: Recontado por Naomi Adler / Tradução: Mônica Stahel

Pseudônimo: Não consta

Editora: Martins Fontes

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Tradução: Mônica Stahel

Editor de arte: Produção Gráfica: Geraldo Alves

Ilustradora: Amanda Hall

Capista: Não consta

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2003·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 80

Páginas ilustradas: 68

Número do Livro: 09

Título: Da cabeça aos pés

Autora: Marilda Castanha

Pseudônimo: Não consta

Editora: Ediouro Publicações de Lazer e Cultura

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Não consta

Ilustradora: Marilda Castanha

Capista: Não consta (Marilda Castanha)

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2002 / 3ª Edição

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 32

Páginas ilustradas: 24

Número do Livro: 10

Título: Dadá e Dazinha

Autor: Luiz Antonio Aguiar

Pseudônimo: Não consta

Editora: Editora Best Seller

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Não consta

Ilustradora: Graça Lima

Capista: Não consta (Graça Lima)

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2007 / 3ª Edição

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 136

Páginas ilustradas: 115 (+ 03 Páginas com fotos) – 14 Páginas com desenhos pequenos sombreados

Número do Livro: 11

Título: Entre os Bambus

Autora: Edna Bueno

Pseudônimo: Não consta

Editora: Gaudí Editorial

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: DIRETOR EDITORIAL: Jefferson L. Alves

Editor de texto: Coord. de Revisão: Ana Cristina Teixeira

Preparador de texto: Revisão: Ana Cristina Teixeira

Editor de arte: Direção de Arte: Eduardo Okuno

Ilustrador: SUPPA

Capista: Não consta

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2008 (2ª Edição)

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 32

Páginas ilustradas: 18

Número do Livro: 12

Título: Felpo Filva

Autora: Eva Furnari

Pseudônimo: Não consta

Editora: Moderna

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Coordenadora Editorial: Maristela Petrili de Almeida Leite

Editor de texto: Erika Alonso

Preparador de texto: Coordenador de Revisão: Estevam Vieira Lédo Jr. / Revisão: Elaine Cristina Del Nero

Editor de arte: Ricardo Postacchini

Ilustradora: Eva Furnari

Capista: Eva Furnari

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Projeto Gráfico e diagramação: Cláudia Furnari

Data: 2006 / 1ª Edição

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 56

Páginas ilustradas: 47

Número do Livro: 13

Título: Lampião e Maria Bonita: O rei e a rainha do cangaço

Autora: Liliana Iacocca

Pseudônimo: Não consta

Editora: Ática

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Diretor Editorial: Fernando Paixão / Editora: Cláudia Pinaff Morales

Editor de texto: Editor Assistente: Maria Elza M. Teixeira

Preparador de texto: Coordenação de Revisão: Ivany Picasso Batista

Editor de arte: Editora: Suzana Laub / Editor Assistente: Antonio Paulos

Ilustradora: Rosinha Campos

Capista: Não consta

Pesquisa iconográfica: Sílvio Kiglin (Coord.)

Diagramador: Projeto Gráfico e Diagramação: Marcos Lisboa

Data: 2007 (2008 – 1ª Edição / 1ª Impressão)

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 64

Páginas ilustradas: 57 (Algumas páginas somente com desenhos sombreados)

Número do Livro: 14

Título: Livro de Papel

Autor: Ricardo Azevedo

Pseudônimo: Não consta

Editora: E/B: Editora do Brasil

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Leonardo Chiança

Editor de texto: Editores Assistentes: Karen Tibursky e Sérgio Alves

Preparador de texto: Revisão: Francisco José M. Couto

Editor de arte: Projeto Gráfico e Desenhos do Autor.

Ilustrador: Ricardo Azevedo

Capista: Não consta (Ricardo Azevedo)

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2001 / 1ª Edição

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 64

Páginas ilustradas: 61

Número do Livro: 15

Título: O Menino Inesperado

Autora: Elisa Lucinda

Pseudônimo: Não consta

Editora: Civilização Brasileira

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Não consta

Ilustradora: Graça Lima

Capista: Não consta (Graça Lima)

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2007 / 5ª Edição·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 24

Páginas ilustradas: 15

Número do Livro: 16

Título: O Vôo supersônico da galinha Galatéia

Autor: Cláudio Fragata

Pseudônimo: Não consta

Editora: Civilização Brasileira

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Não consta

Ilustrador: Cláudio Martins

Capista: Não consta

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2007 / 2ª Edição

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 32

Páginas ilustradas: 30

Número do Livro: 17

Título: Pippi Meialonga / Título original: Pippi Längstrump

Autora: Astride Lindgren (Traduzido do sueco por Maria de Macedo)

Pseudônimo: Não consta

Editora: Companhia das Letrinhas / **Co-editora do governo:** Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Não consta

Editor de texto: Revisão: Cláudia Cantarin e Renato Potenza Rodrigues

Preparador de texto: Amelinha Nogueira

Editor de arte: Não consta

Ilustrador: Michael Chesworth

Capista: Helen Nakao

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Não consta

Data: 2001 / 1ª Edição / 16ª Reimpressão

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 106

Páginas ilustradas: 27 (Obs.: Alguns desenhos são sombreados)

OBS: Publicado na Suécia por Rában & Sjögren Bokförlag AB, Estocolmo. Publicado nos Estados Unidos no volume *THE ADVENTURES OF PIPPI LONGSTOCKING.* Publicado no Brasil mediante acordo com Viking Children's Books, uma divisão da Penguin Books Putnan Inc.

Número do Livro: 18

Título: Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda

Autor: Recontado por Márcia Williams / Tradução: Luciano Vieira Machado

Pseudônimo: Não consta

Editora: Ática

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: São Paulo

Editor: Diretor Editorial: Fernando Paixão / Coord. Editorial: Gabriela Dias

Editor de texto: Editor Assistente: Emílio Satoshi Hamaya

Preparador de texto: Renato Potenza

Editor de arte: Antonio Paulos e Cintia Maria da Silva

Ilustradora: Márcia Williams

Capista: Não consta

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Claudemir Camargo e Eduardo Rodrigues

Data: 2007 / 1ª Edição / 1ª Impressão·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 32

Páginas ilustradas: 30

Número do Livro: 19

Título: Ulomma, a casa da beleza e outros contos.

Autor: Sunday Ikechukwu Nkeechi

Pseudônimo: Sunny

Editora: Pia Sociedade Filhas de São Paulo

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Árvore Falante

Local de publicação: São Paulo

Editor: Maria Alexandre de Oliveira

Editor de texto: Andréia Schweitzer (Coord. de Revisão)

Preparador de texto: Marina Mendonça e Ana Cecília Mari (Revisão)

Editor de arte: Irma Cipriani (Direção de Arte)

Ilustrador: Denise Nascimento

Capista: Denise Nascimento

Pesquisa iconográfica: Não consta

Diagramador: Andrés Simón (Produção de Arte)

Data: 2006

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 52

Páginas ilustradas: 37

Número do Livro: 20

Título: Você viu meu pai por aí?

Autor: Charles Kiefer

Pseudônimo: Não consta

Editora: Civilização Brasileira

Co-editora do governo: Não consta

Coleção: Não consta

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editor: Não consta

Editor de texto: Não consta

Preparador de texto: Não consta

Editor de arte: Não consta

Ilustrador: Maurício Veneza

Capista: Não consta

Pesquisa iconográfica: Não consta·

Diagramador: Não consta

Data: 2007 / 1ª Edição·

Prêmios: Não consta

Número de páginas: 46

Páginas ilustradas: 26

ANEXO 3

MANUAL PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS

ITENS ANALISADOS

I - NÚMERO DO LIVRO

Preencher de acordo com a ficha de dados catalográficos.

II - NÚMERO DO AUTOR

Preencher de acordo com a ficha de dados catalográficos.

III - SEXO DO AUTOR

Este item se propõe determinar a que sexo pertence os autores. O indicador é o nome. Em caso de pseudônimo, o verdadeiro nome deve ser investigado. Em caso de dúvida, informar-se junto à editora.

Código:

- 1 - Masculino;
- 2 - Feminino;
- 3 - Misto (em caso de co-autoria mista);
- 9 - Indeterminado.

IV – COR/ETNIA DO AUTOR (ou primeiro autor em co-autoria)

Código:

- 1 – Branco;
- 2 – Preto;
- 3 – Pardo;
- 4 – Amarelo;
- 5 – Índio;
- 9 – Indeterminado

V - COR/ETNIA DO 2º AUTOR

Código:

- 1 – Branco;

- 2 – Preto;
- 3 – Pardo;
- 4 – Amarelo;
- 5 – Índio;
- 9 – Indeterminado

VI - DATA DE NASCIMENTO DO AUTOR (ou primeiro autor em co-autoria)

Código:

- 1 – de 1900 a 1910;
- 2 - de 1910 a 1919;
- 3 - de 1920 a 1929;
- 4 - de 1930 a 1939;
- 5 - de 1940 a 1949;
- 6 - de 1950 a 1959;
- 7 - de 1960 a 1979;
- 8 – 1970 a 1979;
- 9 - de 1980 em diante;
- 99 - Indeterminada.

VII - DATA DE NASCIMENTO DO 2º AUTOR

Código:

- 1 – de 1900 a 1910;
- 2 - de 1910 a 1919;
- 3 - de 1920 a 1929;
- 4 - de 1930 a 1939;
- 5 - de 1940 a 1949;
- 6 - de 1950 a 1959;
- 7 - de 1960 a 1979;
- 8 – 1970 a 1979;
- 9 - de 1980 em diante;
- 99 - Indeterminada.

VIII - CURRÍCULO LITERÁRIO DO AUTOR

Este item se propõe classificar os autores de acordo com sua dedicação exclusiva ou não à literatura infanto-juvenil. O escritor da obra dedicou-se:

Código:

- 1 - Principalmente à literatura infantil;
- 2 - Principalmente à literatura de ficção para adultos;
- 3 - Igualmente à produção para adultos e para crianças;
- 4 – A literatura infanto-juvenil e livros didáticos;
- 9 - Indeterminado.

IX - NÚMERO DO ILUSTRADOR

Preencher de acordo com a ficha de dados catalográficos.

Código:

- 00 - O livro não é ilustrado;
- 01 – Livro ilustrado
- 99 - Indeterminado: O livro é ilustrado, mas não foi possível identificar o ilustrador.

X - SEXO DO ILUSTRADOR

Código:

- 0 - O livro não é ilustrado;
- 1 - Masculino;
- 2 - Feminino;
- 3 - Misto (Em casos de co-ilustração mista);
- 4 - Indeterminado: O livro é ilustrado, identificou-se o ilustrador, mas não foi possível determinar seu sexo;
- 9 - Não foi possível identificar-se o ilustrador.

XI – COR/ETNIA DO ILUSTRADOR

Código:

- 0 – O livro não é ilustrado;
- 1 – Branco;

- 2 – Preto;
- 3 – Pardo;
- 4 – Amarelo;
- 5 – Índio;
- 9 – Indeterminado: Identificou-se o ilustrador, mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XII - IDENTIFICAÇÃO DO CAPISTA

Este item visa apreender a indicação ou não do capista.

Código:

- 0 - O livro não tem capa ilustrada;
- 1 - Consta o capista;
- 2 - Apesar de não constar, deduziu-se que o capista era o próprio ilustrador;
- 9 - Indeterminado: O livro tem capa ilustrada, mas não foi possível identificar o capista.

XIII - NÚMERO DO CAPISTA

Preencher de acordo com a ficha de dados catalográficos.

Código:

- 00 - O livro não tem capa ilustrada;
- 98 - Deduziu-se que o capista era o próprio ilustrador;
- 99 - Indeterminado: O livro tem capa ilustrada, mas não foi possível identificar o capista.

XIV - SEXO DO CAPISTA

Código:

- 0 - O livro não tem capa ilustrada;
- 1 - Masculino;
- 2 - Feminino;
- 3 - Misto (em caso de co-ilustração mista);
- 4 - Indeterminado: O livro tem capa ilustrada, identificou-se o capista, mas não foi possível determinar a que sexo pertence;

- 9 - Não foi possível identificar o capista.

XV – COR / ETNIA DO CAPISTA

Código:

- 0 – O livro não tem capa ilustrada;
- 1 – Branco;
- 2 – Preto;
- 3 – Pardo;
- 4 – Amarelo;
- 5 – Índio;
- 9 – Indeterminado: Identificou-se o capista, mas não foi possível determinar sua cor / etnia.

XVI - NÚMERO DO EDITOR

Preencher de acordo com a ficha de dados catalográficos.

Código:

- 00 - O livro consta o editor;
- 99 - Indeterminado: não foi possível identificar o editor.

XVII - SEXO DO EDITOR

Código:

- 0 – Não foi possível identificar-se o editor;
- 1 - Masculino;
- 2 - Feminino;
- 3 - Misto (em casos de co-edição mista);
- 9 - Indeterminado: identificou-se o editor, mas não foi possível determinar seu sexo.

XVIII – COR / ETNIA DO EDITOR

Código:

- 0 – Não foi possível identificar-se o editor;
- 1 – Branco;
- 2 – Preto;

- 3 – Pardo;
- 4 – Amarelo;
- 5 – Índio;
- 9 – Indeterminado: Identificou-se o editor, mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XIX - NÚMERO DA EDITORA

Preencher de acordo com a ficha de dados catalográficos.

Código:

- 00 - Não consta o nome da editora.

XX - LOCAL DE PUBLICAÇÃO

Preencher de acordo com a ficha de dados catalográficos.

Código:

- 9 - Indeterminado.

XXI - DATA DE 1ª EDIÇÃO

Este item analisa a data de 1ª edição do livro. Este dado deve ser procurado em todas as fontes disponíveis.

Código:

- 1 - de 1970 a 1974;
- 2 – de 1975 a 1979;
- 3 – de 1980 a 1984;
- 4 – 1985;
- 5 – 1986;
- 6 – 1987;
- 7 – 1988;
- 8 – 1989;
- 9 – 1990;
- 10 – 1991;
- 11 – 1992;
- 12 – 1993;

- 13 – 1994;
- 14 – 1995;
- 15 – 1996;
- 16 – 1997;
- 17 – 1998;
- 18 – 1999;
- 19 – 2000;
- 20 – 2001;
- 21 – 2002;
- 22 – 2003;
- 23 – 2004;
- 24 – 2005;
- 25 – 2006;
- 26 – 2007;
- 99 - Não há informação sobre este dado.

XXII - DATA DA EDIÇÃO ANALISADA

Este dado só deve ser classificado quando constar do livro.

Código:

- 1 - de 1970 a 1974;
- 2 – de 1975 a 1979;
- 3 – de 1980 a 1984;
- 4 – 1985;
- 5 – 1986;
- 6 – 1987;
- 7 – 1988;
- 8 – 1989;
- 9 – 1990;
- 10 – 1991;
- 11 – 1992;
- 12 – 1993;

- 13 – 1994;
- 14 – 1995;
- 15 – 1996;
- 16 – 1997;
- 17 – 1998;
- 18 – 1999;
- 19 – 2000;
- 20 – 2001;
- 21 – 2002;
- 22 – 2003;
- 23 – 2004;
- 24 – 2005;
- 25 – 2006;
- 26 – 2007;
- 99 - Não há informação sobre este dado.

XXIII – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

OBSERVAÇÃO:

- As fontes que serão consultadas para a maioria dos dados são: O próprio livro em questão, a base de dados da Biblioteca Nacional, Dicionários de Literatura, web.

ANEXO 4

MANUAL PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NA CAPA E NA ILUSTRAÇÃO

ITENS ANALISADOS

I - NATUREZA

Código:

1 - Humano;

2 - Fantástico e folclórico: Os tradicionais: fada, duende, bruxa, saci, curupira, Yara, sereia, gigante, amazonas; aqui entram os personagens-personagens (personagem humano criado por outrem ou da mitologia indígena e grega, não divinos);

3 - Antropomorfizado;

9 - Indeterminado: Seres antropomorfizados, mas cuja natureza específica é impossível de ser determinada.

Definição de Antropomorfismo: Característica humana, isto é, traço, comportamento, relação de parentesco, organização (exemplo: Exército de piranhas) presente em animais, plantas e objetos.

II - INDIVIDUALIDADE

Qualidade individual ou grupal do personagem.

Código:

1 - Indivíduo: Indivíduo único, original e singular;

2 - Multidão, grupo, coletivo ou par: Grupo tratado como tal onde os componentes individualizados não são considerados.

III - SEXO

Código:

1 - Especificamente masculino: Quando possui características ilustradas inequívocas de ser de sexo masculino;

2 - Especificamente feminino: Quando possui características ilustradas de sexo feminino;

3 - Misto: Grupos que trazem personagens masculinos e femininos;

4 - Não se aplica: Seres assexuados (Ex.: Anjo, assombração, almas etc.).

9 – Indeterminado.

IV - COR-ETNIA

Código

1 – Branco

2 – Preto

3 – Pardo

4 – Indígena

5 – Amarelo

6 – Outras cores

9 – Sem determinação

VI - IDADE OU ETAPA DA VIDA

Código

1 – Criança

2 - Adolescente

3 - Adulto

4 - Velho

5 – Multidão mista

9 – Indeterminado

ANEXO 5

MANUAL PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NO TEXTO

A unidade de análise é o personagem e a unidade de contexto é o texto de leitura.

EXISTÊNCIA DO PERSONAGEM

A definição de personagem adotada é ampla, fato que exigiu a elaboração de uma série de regras necessárias para garantir a sistematização da análise.

A adoção de definição ampla de personagem tem como objetivo não perder informações veiculadas por “personagens” genéricos, conforme observação de Rosemberg (1985), Bazilli (1999) e SILVA (2005). A definição restrita de personagem, limitada a seres determinados, isto é, possuindo uma realidade específica na narrativa, poderia causar, inicialmente, o abandono de grande número de personagens genéricos (cf. SILVA, 2005).

A opção por definição ampla de personagem exige a adoção de regras complexas. Tais regras são, para este estudo, as definidas por Bazilli (1999), adaptadas de Rosemberg (1985) e reordenadas por SILVA (2005).

DEFINIÇÃO DE PERSONAGEM

Considera-se como personagem (unidade de análise) os seres figurando na narrativa e possuindo as seguintes características:

a) Ser de natureza humana, antropomorfizada ou fantástica, isto é: pessoas, seres religiosos, fantásticos, extraterrestres ou animais, plantas e objetos antropomorfizados;
b) Ser um indivíduo (pessoa única), grupo, multidão ou coletividade;
c) Existir no contexto ficcional da narrativa (seres determinados) ou fora dele, enquanto seres genéricos (Exemplo: As crianças são melhores que os adultos), históricos (Exemplo: Cristóvão Colombo, quando descobriu a América...) ou a -

temporais (alguns seres fantásticos ou mitológicos desvinculados da fonte original, personagens de outras narrativas, certas divindades, etc.);

d) Agir ou ser simplesmente mencionado na narrativa;

e) Ser vivo ou não, isto é, os seres mortos serão analisados desde que preencham os demais requisitos da definição de personagem;

f) Ter ou não a condição de personagem sonhado.

Cada ser, assim definido será considerado como um personagem, merecendo ser analisado nos itens constantes deste MANUAL.

Por oposição **não** serão considerados como personagens:

a) Seres apenas evocados (Ex. Ai, meu Deus!);

b) Animal, planta ou objeto quando forem apenas receptores de ação antropomorfizada, mas não emitirem, eles mesmos, tais comportamentos e não assumirem nenhuma característica humana;

c) Quando o caráter antropomorfizado do ser não for claro, mas apenas sugerido através de linguagem figurada;

d) Quando o caráter antropomorfizado do ser não lhe for inerente, mas existir apenas como atributo projetado pela imaginação de um personagem.

ORIGINALIDADE E UNICIDADE DOS PERSONAGENS

O caráter original do personagem (o que permitirá diferenciá-lo do anterior e do posterior, ou ainda, o que permitirá enumerá-lo no rol dos personagens da história) não constitui problema para os seres individuais (em oposição a grupo) e determinados, isto é, possuindo uma existência singular no quadro ficcional da narrativa e a quem caberia corretamente a definição de personagem ou figurante.

Convém insistir no fato de que a unidade de análise é o personagem e que a unidade de contexto é o texto de leitura. Neste sentido, o personagem deve ser considerado em sua unicidade durante todo o processo de análise. Em termos operacionais, a unicidade do personagem permite que a sua caracterização seja feita e refeita a qualquer momento da narrativa. Por exemplo, se até um dado momento da história o personagem parece ser órfão, mas no fim da história

aparecem seus pais vivos, deve-se considerá-lo como tendo pai e mãe. Deste modo:

a) Cada personagem deve ser contado apenas uma vez, mesmo quando recebe diferentes nomes ou apelações;
b) Quando um personagem muda de identidade, travestindo-se no decorrer da narrativa, deve-se considerá-lo como um único ser, e não dois seres diferentes;
c) Quando se tiver dúvida, no decorrer da história, se o autor se refere a um único ou a diferentes personagens (a unicidade do personagem não é claramente mantida pelo autor) deve-se considerar a existência de mais um personagem.

Para os "personagens" **coletivos** (grupos, multidões) e **genéricos** ou **indeterminados** (que existem independentemente do contexto ficcional), a unicidade e a originalidade são mais difíceis de serem especificadas, necessitando, pois, de regras fixas e bastante rígidas garantindo a sistematização do processo de análise. As regras estabelecidas foram às seguintes (cf. tese SILVA, 2005):

a) Os coletivos, as multidões e os grupos serão contados como "personagens". Quando o coletivo indicar instituição não se considera como personagem (Exemplos: Banco do Brasil, Cia. de navegação);
b) Os personagens individuais destacados do grupo, coletivo ou multidão constituirão novos personagens. O desmembramento do coletivo, grupo ou multidão não implica em seu desaparecimento enquanto "personagem". Eles perderão esta condição apenas quando todos os personagens individualizados forem destacados (Exemplo: O par ou dupla só desaparecerá quando seus dois componentes forem mencionados separadamente);
c) Os subgrupos destacados de grupo, coletivo ou multidão constituirão sempre novos "personagens" quando forem subgrupos organizados (Exemplo: batalhão destacado de um exército) ou quando apresentarem certas particularidades próprias (cor – etnia, nacionalidade, sexo, idade, profissão - ocupação, relação de parentesco, religião). Os subgrupos não organizados e/ou que não apresentarem qualquer particularidade própria não serão contados como novos "personagens";
d) "Personagens" genéricos, isto é, existindo em si, independentemente do contexto ficcional (os homens no sentido de humanidade, as crianças como classe de

idade dentro da humanidade, etc.) serão contados apenas uma vez na narrativa, desde que tais "personagens" forem absolutamente genéricos;

e) Quando os "personagens" são relativamente genéricos, isto é, existem independentemente do contexto ficcional, mas no contexto real possuem originalidade própria, eles serão contados como novos personagens, desde que haja alteração de certas características próprias (cor – etnia, nacionalidade, sexo, idade, profissão - ocupação, relação de parentesco). Operacionalmente deve-se contar sempre como novo personagem todas as vezes que houver qualquer indício indicando de que não se trata das mesmas pessoas.

f) "Personagens" indicados tão genérica e indeterminadamente como alguém, ninguém, todos, etc., não serão contados;

g) "Personagens" genéricos atuando unicamente através da uma fórmula negativa, ou indicando ausência de, não serão contados;

h) Comparação e atributos não entram na computação de personagens, mas serão anotados à parte (não se esquecer de anotar a página);

i) "Personagens" de mentira ou sonhados são considerados personagens.

ITENS ANALISADOS

I - NATUREZA

Código:

1 Humano: Personagem descrito como ser humano ou cuja humanidade possa ser apreendida através de comportamentos, traços, etc.;

2 Religioso: Divindade, anjo, santo, etc., pertencente à tradição pagã, judaica, cristã ou outras religiões. Nesta categoria devem entrar também personagens divinos da mitologia grega ou indígena;

3 Fantástico e folclórico: Os tradicionais — fada, duende, bruxa, saci, curupira, Yara, sereia, gigante, amazonas; aqui entram os personagens - personagens (Personagem humano criado por outrem ou da mitologia indígena e grega, não divinos);

4 Personagens humanos descritos em livros históricos e biográficos. Estes personagens são obrigatoriamente humanos. Aqui não haverá distinção entre

personagens famosos e não-famosos. Terão natureza 4 tanto indivíduos quanto multidões, citados, referidos ou atuando na história;

5 Personagem antropomorfizado: Ver definição de antropomorfismo em observações;

6 Personagens históricos ou famosos que aparecem em textos de ficção, não tendo estatuto literário de personagem. E também aqueles personagens históricos ou famosos recriados pelo autor;

9 Indeterminado: Seres antropomorfizados, mas cuja natureza específica é impossível de ser determinada.

Observações:

1. Definição de Antropomorfismo: Característica humana, isto é, traço, comportamento, relação de parentesco, organização (Exemplo: Exército de piranhas) presente em animais, plantas e objetos.

Não serão considerados, porém, como indicadores de antropomorfismo:

a) Características humanas apenas projetadas em seres, pela imaginação ou fantasia de personagens;

b) Antropomorfismo apenas decorrente de linguagem figurada.

2. Os personagens sonhados serão classificados com a natureza que assumem no sonho.

II - INDIVIDUALIDADE

Qualidade individual ou grupal do personagem.

Código:

1 Indivíduo: Indivíduo único, original e singular;

2 Multidão, grupo, coletivo ou par: Grupo tratado como tal onde os componentes individualizados não são considerados. Quando um substantivo é usado no singular como representante da classe ou do gênero deve entrar nesta categoria.

Observação:

Regra geral para indivíduo se destacar de multidão: A multidão (grupo, coletivo, par) deve preceder o aparecimento do indivíduo destacado.

REGRAS GERAIS

1. <u>Personagens históricos, fantásticos, lendários, mitológicos, folclóricos, famosos, personagens - personagens, religiosos e divinos, tendo existência exterior à narrativa em questão, serão analisados de acordo com sua natureza própria, independentemente da história atual</u>. No caso, porém, de sofrerem modificações na narrativa atual serão analisados de acordo com as "novas características".

a) Tais personagens serão analisados em si, apenas nos itens seguintes:

- Natureza;
- Individualidade;
- Sexo;
- Cor - etnia;
- Idade;
- Nacionalidade;
- Profissão;
- Nome;
- Religião;
- Vida e morte e informações complementares.

b) Serão analisados no texto de leitura nos itens seguintes:

- Importância;
- Língua e linguagem;
- Valor;
- Atividade escolar e informações complementares.

c) Nos itens referentes à:

- Origem geográfica;
- Deficiências;
- Parentescos;

- Informações complementares.

Serão classificados em **O**, a menos que haja informações específicas na história.

Para auxiliar a descrição dos personagens históricos, mitológicos e folclóricos servir-se de enciclopédias e dicionários.

2. Os coletivos, grupos e multidão serão analisados apenas em função dos itens:

- Natureza;
- Individualidade;
- Sexo;
- Cor - etnia;
- Idade;
- Nacionalidade;
- Profissão;
- Atividade escolar e informações complementares.

Nos demais itens irão para a categoria **O**.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES

As variáveis independentes na análise dos personagens são: **deficiência, cor-etnia, sexo e idade.**

A análise qualitativa das histórias, bem como a experimentação da primeira versão do manual, realizadas por Rosemberg e colaboradoras (1980), sugeriu que o estilo dos autores reflete, de certa maneira, uma visão própria do mundo, centrada no adulto, homem e branco.

Estas qualidades parecem ser consideradas como "normais", não necessitando sua explicitação em nível da descrição do personagem. Desta forma, incluindo a variável referente à deficiência e visando captar esta nuance estilística apontada em estudos anteriores, optou-se na redação final deste manual por adotar-se uma multiplicidade de opções na descrição da cor-etnia, sexo, idade e referente a características e atributos dos personagens (categoria deficiência).

III - SEXO

Código:

1 Especificamente masculino: Quando são efetivamente seres de sexo masculino (o menino, o homem, etc.);

2 Genericamente masculino: Palavras de gênero masculino que possuem o correspondente feminino usadas sem que se saiba se se trata efetivamente de indivíduos apenas de sexo masculino (Ex. Os coelhos sabidos);

3 Especificamente feminino: Quando são efetivamente seres de sexo feminino (A menina, a mulher, etc.);

4 Misto: Palavras que dão idéia de pluralidade, sendo possível inferir a presença de personagens masculinos e femininos (O casal, par, população etc.);

5 Palavras exclusivamente de gênero masculino que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;

6 Palavras exclusivamente de gênero feminino que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;

7 Palavras de gênero indeterminado que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;

8 Não se aplica: Seres assexuados (Ex.: Anjo, assombração, almas etc.).

Observações:

1. Regras para determinação do sexo do personagem:

a) Quando uma palavra, masculina ou feminina, no singular ou plural, designa indivíduo(s) pertencente(s) a um sexo determinado, o personagem a que ela se refere deve ser classificado como especificamente feminino ou masculino, dependendo do sexo;

b) As relações de parentesco usando plural masculino (pais, avós, tios, primos etc.) sem que haja certeza de se tratar de casal, devem ser consideradas como genericamente masculinas.

2. Indicadores do sexo do personagem:

a) Sr., Sra., Dona, etc.;

b) Maneira de vestir-se (terno, vestido, fita no cabelo etc.);

Lembrete:

a) Personagens históricos, mitológicos etc. devem ser analisados;

b) Multidão, grupo, coletivo, devem ser analisados.

IV – COR - ETNIA

As categorias previstas para analisar a cor - etnia referem-se conjuntamente ao texto e à ilustração. As informações provenientes do texto permitirão caracterizar a tez-etnia, a cor de olhos e cabelos dos personagens. A informação proveniente da ilustração, confirmando ou contradizendo o texto, permitirá exclusivamente a caracterização da tez-etnia do personagem.

Apesar das categorias previstas referirem-se ao texto e à ilustração, as análises serão feitas independentemente. Isto é, a informação proveniente do texto (ou da ilustração) não poderá ser extrapolada para a ilustração (ou texto).

CATEGORIAS

1. Cor da pele (Texto e ilustração):

a) Branco: Possuir cor branca ou outro indicador de cor branca;

b) Preto: Possuir cor preta ou outros indicativos de aparência afro (cabelo e traços fisionômicos);

c) Pardo: Ser descrito como tal ou possuir tez e traços fisionômicos entre o preto e o branco;

d) Índio: Ser descrito como tal;

e) Amarelo: Possuir traços orientais ou outros indicativos;

f) Outros: Outras cores e grupos étnicos não mencionados acima;

g) Misto: No caso de multidões quando mais de um grupo étnico não branco está representado.

2. Regras para classificação da cor na ilustração:

a) Para esta análise as ilustrações devem ser consideradas como um continuum, isto é, a cor do personagem será decidida em função do conjunto das ilustrações referentes a ele;

b) Para se classificar um personagem numa determinada cor deve-se considerar além da tez, os traços, a textura dos cabelos e, algumas vezes, a vestimenta (índios);

c) Os personagens que aparecem exclusivamente no texto (não sendo ilustrados), ou cuja identificação na ilustração não seja possível, devem ser classificados como não ilustrados*;*

d) Personagens que aparecem na ilustração, mas que não puderam ser acoplados a um personagem do texto, não serão analisados.

Lembrete:

a) Personagens históricos, mitológicos, etc. devem ser sempre analisados neste item;

b) Multidões, grupos e coletivos devem ser sempre analisados de acordo com este item;

c) Quando a ilustração tem apenas o fundo colorido e os personagens aparecem em contorno, não deverão ser classificados em outras cores. A análise da cor neste caso será indicada por traços, vestimenta, etc.

Código:

1 – Branco

2 – Preto

3 – Pardo

4 – Indígena

5 – Amarelo

6 - Outras cores

9 – Indeterminado

V - IDADE OU ETAPA DA VIDA

Código:

1 Bebê: Recém-nascido, criança de colo;

2 Criança: De 2 a 12 anos, aproximadamente;

3 Adolescente: Jovem de 13 a 20 anos, aproximadamente;

4 Adulto: De 21 anos a 55 anos, aproximadamente;

5 Velho: Mais de 55 anos;

6 Misto: No caso de multidões quando mais de uma das categorias estiver presente;

9 Indeterminado: Quando não há nenhuma referência à idade do personagem, e não se puder inferi-la, de acordo com as regras abaixo mencionadas. Entram aqui também animais, plantas, objetos antropomorfizados, seres fantásticos, mitológicos ou de outros planetas, cuja idade não puder ser explicitada através das regras citadas.

1. Regras que permitem a inferência: As regras abaixo mencionadas devem ser consideradas como indicadores prováveis (e não obrigatórios) de idade. Tais indicadores devem ser interpretados de acordo com o contexto geral da história:

a) Criança:

- Utilização de diminutivo (Ex. Joãozinho);
- Comportamentos característicos de criança (Ex. brincar);
- Relação de parentesco (hierarquicamente superior) ou posição no grupo familiar (Ex. fulano é neto, sobrinho, afilhado de alguém.);
- Freqüência à escola primária, etc. (Ser aluno).

b) Adulto:

- Estar na força de trabalho;
- Ser casado e/ou pai de família, e/ou morar com filhos pequenos, não adultos;
- Receber denominação específica de adulto: Senhor, senhora, seu, dona, etc.;
- Relação de parentesco (Ex. Compadre, tio, cunhado);
- Comportamentos característicos de adulto (Ex. guia carro, dirige firma, etc.).

c) Velho:

- Ser aposentado;
- Ser pai de filhos adultos e/ou casados, que trabalham etc.;
- Certas relações de parentesco ou posição no grupo familiar (Ex. ter netos, ser avó de alguém).

Lembrete

a) Personagens históricos, mortos, famosos, personagens-personagens, divinos, religiosos, mitológicos e fantásticos devem ser sempre analisados aqui;
b) Multidão, grupo e coletivo igualmente. Entretanto, nestes casos quando não houver informação, codifica-se como indeterminado;
c) Os personagens históricos e famosos devem ser codificados de acordo com a idade em que entraram para a história. Por exemplo: Pelé será codificado como adulto.

VI - NOME

Código:

0 Multidão ou não é mencionado;

1 O personagem recebe um nome (Nome, sobrenome, apelido);

2 O personagem é denominado exclusivamente através de sua profissão. Exemplo: O dono do bar;

3 O personagem é denominado exclusivamente através de outro atributo próprio. Exemplo: Dona Tartaruga, a criança, o aluno, etc.;

4 O personagem é denominado exclusivamente através de sua etnia - nacionalidade (O negrinho, índio, etc.);

5 O personagem é denominado exclusivamente através de sua função familiar (Exemplo: Minha mãe, meu filho, etc.);

6 O personagem é denominado através de um partitivo referente a alguém de sexo masculino (Exemplo: Filho(a) de João, amiga de Carlos, etc.);

7 O personagem é denominado através de um partitivo referente a alguém de sexo feminino (Exemplo: Filho(a) de Joana, irmã(o) de Regina, etc.);

8 O personagem é denominado através de sua condição de cônjuge (Esposa de Pedro, Joana e seu marido, etc.).

Observações:

a) As categorias têm posição hierárquica. Em caso de denominações diferentes utilizar o item hierarquicamente superior;

b) Quando o personagem é denominado através de sua natureza, mesmo no caso de se utilizar letra maiúscula (Dona Formiga), deve-se classificá-lo em 3 e não em 1;

c) Quando o personagem é denominado através de um partitivo referente a personagens dos dois sexos (filho dos Fontoura*)* deve-se classificá-lo em *5*;

d) A denominação através do cônjuge deve ser sempre classificada em 8;

e) A denominação através da família pode entrar em 6 (quando não houver partitivo e não se referir a cônjuge); em 7 (quando houver partitivo e não se referir a cônjuge) e em 8 (com ou sem partitivo referindo-se a cônjuge).

VII - NACIONALIDADE

Código:

1 Brasileiro: Há menção de sua condição de brasileira. Sabe-se por indícios indiretos que é brasileiro (nome, local de moradia, etc.) ou na ausência de qualquer indício, quando o personagem não for descrito como estrangeiro e morar no Brasil;

2 Estrangeiro;

3 Originário de país fantástico sem outra especificação;

4 Originário de outro planeta;

5 Estrangeiro em local indeterminado. Ex.: Personagens estrangeiros em viagens marítimas;

9 Indeterminado: Quando não há menção de nacionalidade, ou de qualquer indício (nome, local de moradia, etc.).

Lembrete:

a) Personagens históricos, mitológicos, etc. devem ser sempre analisados neste item;

b) Multidões, grupos e coletivos igualmente.

VIII - CONTEXTO GEOGRÁFICO

A ser analisado principalmente o local de nascimento, na falta deste, considerar a moradia ou o contexto da história.

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, personagem – personagem, religioso e divino;

1 Capital ou grande cidade;

2 Média e pequena cidade, vila, vilarejo, porto;

3 Cidade cujo tamanho seja impossível de ser determinado;

4 Subúrbio;

5 Meio rural: Fazenda, chácara, sítio, castelo;

6 Natureza aberta: Mar, rio, floresta, gruta;

7 País fantástico, quando além de ser originário de tais locais, não se pode aplicar as categorias de 1 a 6;

8 Outro planeta;

9 Indeterminado, não se aplica: Quando a informação não pode ser obtida, isto é, quando não se sabe a origem do personagem, nem onde a história está se passando.

Observação:

a) Na ausência de origem explicitada, classificar pelo local de moradia ou pelo contexto da história.

IX – VIDA E MORTE

Código:

0 - Multidão;

1 - Personagem vivo durante toda a história ou quando não há referência explícita à sua morte.

2 - Personagem atuando como vivo, mas cuja natureza divina não permite classificá-lo como vivo.

3 - Personagens históricos, famosos, mortos, ou cuja morte não é explicitada; personagens para os quais não tem sentido se falar em morte uma vez que têm existência perene. Estes personagens podem estar apenas citados ou atuar na história, ter comportamentos descritos;

4 - Personagem morre durante a história;

5 - Personagem tem a condição de morto durante toda a história;

7 - Transformação de natureza equivalente à morte. Ex.: Itai transformado em pedra;

9 - Indeterminado e não se aplica: Quando por qualquer razão é impossível determinar se o personagem está vivo ou morto.

Observações:

a) Personagem - personagem será sempre classificado em 3;

b) Personagem famoso atual será classificado em 1.

X – DEFICIÊNCIAS

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, personagem - personagem, religioso e divino;

1 O personagem é cego;

2 O personagem tem baixa visão;

3 O personagem é surdo ou mudo;

4 O personagem tem deficiência mental;

5 O personagem tem dificuldades de aprendizagem;

6 O personagem teve paralisia cerebral;

7 O personagem tem deficiência física;

8 O personagem tem condutas típicas;

9 Personagem tem deficiências múltiplas;

10 O personagem não tem deficiência;

11 O personagem tinha deficiência e depois se cura.

Observação:

a) Não se deve considerar como deficiência física anomalias características da natureza do personagem (Exemplo: saci, curupira, etc.)

XI - IMPORTÂNCIA DO PERSONAGEM

Neste item estão previstos alguns atributos (hierarquia, diálogo, ação, narrador) que visam captar a importância atribuída ao personagem no texto.

As **multidões não são analisadas** (codificadas em 00) e os personagens históricos, famosos, mortos, personagens-personagens, religiosos, são analisados normalmente.

CATEGORIAS

I. Hierarquia

Este atributo, diferentemente dos demais se baseia numa apreciação mais qualitativa do texto. Ele objetiva captar a posição hierárquica do personagem na história como um todo. Deve-se, portanto, comparar o destaque atribuído a cada personagem e hierarquizá-los de acordo com as categorias:

a) Principal;

b) Secundário;

c) Terciário;

d) Não se aplica.

Observações:

1. Regras gerais para determinação da hierarquia:

a) Pode-se classificar numa mesma história mais de um personagem como principal. Esta regra vale também para personagens secundários e terciários.

Regras específicas sobre a importância dos personagens:

a) Considera-se **personagem principal** aquele em torno do qual se desenvolve a trama da história. Isto pode ser operacionalizado através das seguintes situações:

- Quando o personagem aparece do início ao fim da história numa posição de destaque;
- Quando ele conduz a trama da história;
- Quando a maioria das ações dos outros personagens são realizadas em função dele;
- Quando o personagem dá título ao texto;
- Quando o personagem é mais bem descrito que os demais.

NOTA: O herói é sempre personagem principal.

b) Considera-se **personagem secundário** aquele que participa da trama da história sem o destaque atribuído aos principais. Ele assume uma posição de segundo plano sendo equivalente a coadjuvante;

c) Considera-se **personagem terciário** aquele que “participa” da história apenas como pano fundo, isto é, a trama central poderia desenvolver-se perfeitamente sem a sua presença. Isto pode ser operacionalizado pelas seguintes situações:

- Quando o personagem é apenas citado;
- Quando o personagem aparece apenas em alguns momentos da história (em "flashes”).

Código:

1 Personagem principal;

2 Personagem secundário;

3 Personagem terciário;

9 Não se aplica.

XII. **DIÁLOGO**

Código:

1 O personagem fala. A fala do personagem aparece em forma de discurso direto com uso de travessão, ou aspas, quando substituem o travessão (carta é considerada fala direta);

2 Personagem não fala diretamente. Sua fala é transcrita pelo narrador principal ou por qualquer outro personagem. Citação é considerada fala indireta;

3 Personagem não tem fala direta nem indireta;

10 Não se aplica: Quando o personagem não aprendeu a falar (bebê, por exemplo) ou é mudo.

Observações:

a) Diálogo não deve ser confundido com citação (que geralmente vem entre aspas);
b) Certos textos envolvendo duas narrativas (história dentro da história) podem apresentar dificuldades para codificação da fala. Nestes casos, quando o personagem pertencente à narrativa mais englobante transcrever uma fala (entre aspas ou antecedida de travessão) de um personagem pertencente à história que está narrando, deve-se considerar esta fala como sendo direta.

XIII NARRADOR

Código:

1 É narrador de sua própria história (história na primeira pessoa);

2 É narrador da história principal dentro do livro (sendo a narrativa na terceira pessoa);

3 Personagem torna-se narrador temporariamente, não é nem o autor nem o narrador principal;

4 A narrativa é na terceira pessoa;

5 Não é narrador.

XIV. AÇÃO

Código:

1 O personagem tem ação própria (no caso de narrativa em primeira pessoa) ou descrita pelo narrador (qualquer narrador, não necessariamente o principal);

2 O personagem tem ação descrita por outro que não o narrador (Ex: Joãozinho fala: Pedro me atirou uma pedra.);

3 O personagem não tem ação: Ele é apenas citado ou mencionado e não emite nenhum comportamento.

Observações:

a) Os comportamentos verbais não são considerados ação;

b) Os verbos de ligação (ser, estar, ficar, haver, permanecer) não indicam ação.

XV - LÍNGUA E LINGUAGEM

Código:

0 Multidão, não fala no texto;

1 O personagem fala corretamente ou não há indícios de incorreção na linguagem;

2 O personagem fala incorretamente: Tem sotaque, erra a concordância, é gago, etc.

Observação:

Para ser codificado em 2 o personagem deve falar sistematicamente errado, isto é, deve ser uma qualidade inerente à seu ser.

XVI - RELIGIÃO

Código:

0 Multidão;

1 Ausente: Não há qualquer menção sobre religião;

2 Católica: Quando há menção explícita ou presença de indícios indiretos de catolicismo participa de festa religiosa católica, vai à missa, procissão, etc.;

3 Cristã não católica;

4 Espírita - Personagens que revelam crença na reencarnação;

5 Judaica;

6 Afro-brasileira (candomblé, umbanda e outras)

7 Outras religiões que não as previstas (inclusive mitologia grega e indígena), ou quando o personagem é crente sem que se conheça sua religião;

8 Cristã em geral (católica e não católica). Ex.: Jesus Cristo, apóstolos e sagrada família no início da cristandade;

9 Ateu, não tem religião;

10 Divindades em geral: Deus, Alá, Jeová, Tupã, deuses da mitologia, Nossa Senhora, Jesus, Anjos, Diabo.

Observações:

a) Os indícios de pertencer ou adotar uma religião são tanto diretos quanto indiretos. Participar de manifestação religiosa de qualquer crença é indicação suficiente para classificar-se o personagem como pertencendo a uma religião;

b) Personagens assumindo natureza religiosa (santo, etc.) ou exercendo funções religiosas (sacerdote, pastor, médium, pajé, etc.) serão sempre classificados como religiosos, na categoria apropriada à sua religião.

XVII - VALOR DO PERSONAGEM

Código:

0 Multidão;

1 Personagem positivo ou neutro;

2 Personagem negativo: Antipático, mau, ladrão, etc., isto é, quando executa más ações;

3 Personagem evolui de positivo ou neutro para negativo, no transcorrer do texto;

4 Personagem evolui de negativo para positivo ou neutro, no transcorrer do texto;

9 Indeterminado: Anti-herói com valor negativo mas apresentado de maneira favorável.

Observação:

O aspecto negativo do personagem para ser classificado em 2, 3 ou 4 deve ser essencial (qualidade) e não apenas circunstancial.

XVIII - PROFISSÃO

Código:

0 O personagem não tem uma profissão ou ocupação ou não há referência explícita a sua ocupação ou profissão;

1 O personagem exerce uma profissão ou tem uma ocupação "latu sensu";

2 O personagem já exerceu uma ocupação ou profissão (aposentado); também quando o personagem deixa de exercer a ocupação por motivos de perda ou fica desempregado;

3 A natureza do personagem (geralmente objeto antropomorfizado) confunde-se com ocupação ou profissão (Exemplos: Instrumentos de trabalho antropomorfizados); trabalhos de animais antropomorfizados próprios de sua natureza. Ex. jumento, cavalo (dependendo do contexto), cigarra, formiga, etc.;

4 Casos duvidosos: Quando não se tem certeza se o personagem exerce uma profissão ou tem uma ocupação. Quando, por exemplo, uma atividade de lazer pode se constituir em profissão (caçador, pescador, etc.);

5 Misto: Em caso de multidões, quando há indícios que uma parte entraria na categoria 1 e a outra nas categorias de 2 a 5 e 7;

6 Profissão esotérica: Pirata, bandido, ladrão, contrabandista, feiticeiro, curandeiro, cavaleiro andante.

Observações:

1. Conceito de ocupação aqui adotado é bastante amplo. São consideradas ocupações:

a) Cargo de chefia e comando institucionalizados (presidente, rei, rainha, patrão, empregado, ministro, etc.);

b) Indicador de posse associada à fonte de rendas (fazendeiro, capitalista, dono de fábrica, bar, etc.);

c) Cargo religioso (padre, pajé, irmã de caridade, etc.);

d) Atividades artísticas profissionais (músico, bailarino, etc.);

e) Atividade doméstica remunerada (costurar, bordar, etc., por encomenda).

Lembrete:

a) Personagens históricos, mitológicos, etc. devem ser sempre analisados neste;

b) Multidão, grupo ou coletivo igualmente.

XIX - ATIVIDADE ESCOLAR

Código:

0 Multidão, grupo

1 O personagem não estuda regularmente ou não há referência explícita ao feito de ter estudado;

2 O personagem estuda, isto é, freqüenta escola, mesmo que durante a história esteja de férias;

3 O personagem não estuda e passa a estudar;

4 O personagem estudou no seu passado pessoal ou no passado da história;

5 O personagem estuda ou estudou exclusivamente atividade artística (canto, balé, etc.) ou outros cursos não escolares (línguas, corte e costura, catecismo, datilografia);

Observações:

a) As categorias 1, 2, 3 e 4 são exclusivamente válidas para atividade escolar regular;

b) Alunos, discípulos, estudantes entram na categoria 2, quando não houver outra indicação;

c) Os grupos, multidões e coletivos devem ser sempre analisados quanto a este item;

d) Estudar significa freqüentar escola;

e) Para entrar em 4 ou 5 precisa ter estudado explicitamente.

RELAÇÕES DE PARENTESCO

INTRODUÇÃO

Optamos por efetuar análises independentes (cada relação ocupa uma coluna) a fim de facilitar o trabalho de codificação.

REGRA GERAL

As relações de parentesco só deverão ser analisadas quando forem explicitamente mencionadas. A inferência é apenas permitida nos seguintes casos:

a) Havendo menção que um dos cônjuges possui filhos, netos, sobrinhos ou afilhados, pode-se inferir que o outro cônjuge também possui essas relações de parentesco, a menos que haja informação explicita em contrário;
b) Havendo menção que um filho possua pai (ou mãe) e que este (ou esta) é casado (a) pode-se inferir a filiação para o personagem, a menos que haja informação explícita em contrário;
c) Havendo menção que um irmão possui pais, avós, tios, primos, antepassados ou outros irmãos, todos os irmãos terão estas mesmas relações de parentesco a menos que haja informações explícitas em contrário;
d) Quando um personagem é denominado como pai, mãe, tio, isto não é o suficiente para classificá-los como tendo filhos ou sobrinhos, a menos que estes apareçam ou sejam citados.

Exemplos:

a) <u>Casos em que a inferência não é permitida:</u>

Quando a relação não é devidamente explicitada na história. Exemplo: Avó e neto aparecem na narrativa. Os pais não são mencionados. Neste caso deve-se considerar como presente apenas a relação recíproca avó e neto.

b) Casos em que a inferência deve ser feita:

Quando a relação de parentesco é explicitada na trama mesmo de forma implícita. Exemplo: Se João tem pai e mãe e cita-se que ele tem duas irmãs, as meninas devem ser analisadas como tendo pai e mãe também.

XX – RELAÇÃO CONJUGAL

As categorias descrevendo a relação conjugal dos personagens procuram analisar tanto o estado civil quanto a presença ou ausência do cônjuge. Neste item serão analisados exclusivamente personagens individuais.

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;

1 Cônjuge descrito: Quando o cônjuge do personagem em questão foi descrito;

2 Cônjuge não descrito: Quando o personagem em questão é passível de possuir cônjuge (condição de casado explicitada, paternidade declarada), mas este não foi mencionado, isto é, o personagem não é solteiro, mas seu cônjuge não foi referido;

3 Cônjuge morto: Quando o personagem é viúvo;

4 Cônjuge vivo: Quando o personagem possui cônjuge vivo;

5 Novo casamento: Quando o personagem é viúvo e casa-se pela segunda vez;

6 Não há novo casamento: Quando o personagem é viúvo e não se casa uma segunda vez ou não há referência a novo casamento;

7 Solteiro: Quando a condição de solteiro é explicitada ou quando se trata de crianças ou certas ocupações que impliquem na condição de solteiro (Ex.: religiosos da religião católica);

8 Outros: Outras situações conjugais como separado, desquitado, etc.;

9 Indeterminado e não se aplica: Personagens jovens, adultos ou velhos, humanos ou antropomorfizados, cuja condição conjugal não for declarada e não entrarem nas categorias 4, 5 e 6.

XXI - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS BIOLÓGICOS

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;

1 Pai e mãe (ou pais) não mortos e mencionados;

2 Pai morto, mãe não morta e mencionada;

3 Pai não mencionado, mãe não morta e mencionada;

4 Pai morto (provável ou explicitamente), mãe não mencionada;

5 Mãe morta (provável ou explicitamente), pai não morto e mencionado;

6 Mãe não mencionada, pai não morto e mencionado;

7 Mãe morta (provável ou explicitamente), pai não mencionado;

8 Pai e mãe (ou pais) mortos (provável ou explicitamente);

9 Pai e mãe (ou pais) não mencionados.

XXII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS ADOTIVOS

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;

1 Pai e mãe adotivos;

2 Mãe adotiva;

3 Pai adotivo;

9 Não possui pais adotivos ou não são mencionados.

Observações:

a) Ser adotado não significa obrigatoriamente que o processo seja legal;

b) Mãe e/ou pai adotivos devem ser entendidos como mulher e/ou homem que exercem a função de pai e/ou mãe.

XXIII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FILHOS BIOLÓGICOS

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;

1 Filho (s) de sexo masculino;

2 Filha (s);

3 Filho (s) e filha (s);

4 Filho (s) cujo sexo é indeterminado;

9 Não possui filhos biológicos ou eles não são mencionados.

XXIV - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FILHOS ADOTIVOS

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;

1 Filho (s) adotivo (s);

2 Filha (s) adotiva (s);

3 Filho (s) e filha (s) adotivo (s);

4 Filho (s) adotivo (s) cujo sexo é indeterminado;

9 Não possui filhos adotivos ou não são mencionados.

XXV - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: IRMÃOS

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;

1 Irmãos biológicos;

2 Irmãos de criação;

3 Irmãos biológicos e de criação;

4 O personagem é descrito como filho único;

9 Não há referência a irmãos, isto é, não se sabe se o personagem é filho único ou não.

XXVI - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA AMPLA

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;

1 Padrinho (s);

2 Tio (s);

3 Avó (s);

4 Tio (s) e padrinho (s);

5 Avó (s) e padrinho (s);

6 Avó (s) e tio (s);

7 Avó (s), tio (s), padrinho (s);

8 Primos;

9 Não possui outros parentes ou não são mencionados.

Observação:

Quando aparecer bisavô, tataravô ou antepassados em geral, eles devem ser incluídos na categoria avô.

XXVIII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA GERAL

Neste item será codificada a presença ou ausência de relação de parentesco entre os personagens:

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., divino e religioso;

1 Possui pelo menos uma relação de parentesco;

2 Não possui qualquer relação de parentesco.

XXXI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Como foi determinado nas Regras Gerais deste Manual, alguns itens, quando ausentes do texto, serão classificados como informações provenientes de outras fontes. Neste sentido, para tais personagens, a unidade de contexto não é a história.

As razões que determinaram esta escolha são pertinentes para os objetivos desta pesquisa: tentar caracterizar ao máximo a pseudoneutralidade da ausência de informação a respeito de certos atributos. Na medida, porém, que estas informações não são provenientes do texto, foi necessário que se criasse um item indicando que para certos personagens a unidade de contexto não é o texto de leitura (cf. SILVA, 2005).

Código:

1 Informações provenientes do texto;

2 Todas as informações são exteriores ao texto;

3 Religião e profissão são exteriores ao texto;

4 Profissão e nacionalidade são exteriores ao texto;

5 Religião e nacionalidade são exteriores ao texto;

6 Profissão é exterior ao texto;

7 Nacionalidade é exterior ao texto;

8 Religião é exterior ao texto.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo