



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LITERATURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**BENEDITO TEIXEIRA DE SOUSA**

**CRIANÇAS NO CONFESSONÁRIO: INFÂNCIA, HOMOAFETIVIDADE E  
CULPA NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA**

**FORTALEZA**

**2020**

BENEDITO TEIXEIRA DE SOUSA

CRIANÇAS NO CONFESSIÃOÁRIO: INFÂNCIA, HOMOAFETIVIDADE E CULPA NA  
LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutor em Literatura. Área de concentração: Literatura comparada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Maria Abreu Coutinho.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S696c    Sousa, Benedito.  
          Crianças no confessionário : Infância, homoafetividade e culpa na literatura infantil brasileira / Benedito Sousa. – 2020.  
          239 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, Fortaleza, 2020.  
          Orientação: Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho.
1. Literatura infantil. 2. Infância. 3. Homoafetividade. 4. Culpa. 5. Inclusão. I. Título.

CDD 900

---

BENEDITO TEIXEIRA DE SOUSA

CRIANÇAS NO CONFESSONÁRIO: INFÂNCIA, HOMOAFETIVIDADE E CULPA NA  
LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutor em Literatura. Área de concentração: Literatura Comparada.

Aprovada em: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Maria Abreu Coutinho (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Márcia Alves Siqueira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jo A-mi  
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aíla Sampaio  
Universidade de Fortaleza (Unifor)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlúcia Nogueira do Nascimento  
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc)

## **AGRADECIMENTOS**

Mãe e pai, Maria Socorro e Francisco, pelo amor incondicional.

Deus, ou essa energia maior que nos rege ao longo da vida.

Fernanda Coutinho, orientadora e mestra.

Professoras Jo A-mi, Ana Márcia, Aíla e Marlúcia, uma banca de respeito.

Funcap, pela bolsa muito bem-vinda e aproveitada.

Amigas e amigos: Adriana, Dalviane, Valdir, Mara, Jeane, Gleidson, Sílvia, George, Jaína, Claudinha, Guaraciara, Ivanilda, Adailma, Júnior, Sarah ... (perdoem-me se faltou alguém)

Lia e Cairo, irmãos queridos.

Sookie, Grace e Flor, filhos felinos, pela companhia em todos os momentos e pelo amor incondicional.

O armário tem poeira e eu tenho rinite  
(pensamento popular sem autoria conhecida)

## RESUMO

Pudemos constatar durante a pesquisa realizada que a literatura infantil inclusiva, com foco na temática da homoafetividade, já é uma realidade na ficção brasileira para crianças pelo menos desde as últimas décadas do século XX. Nesta tese, procuramos mostrar como os enredos – nos interessando o texto verbal – tratam as personagens infantis e seus pares, em geral familiares e amigos, inseridos em contextos que, de alguma forma, trazem à tona questões relacionadas, direta ou indiretamente, às vivências homoafetivas. Partimos do pressuposto de que essa literatura nascente é muito bem-vinda do ponto de vista da formação de indivíduos futuramente mais inclusivos e abertos às diferenças. Um dos pontos-chave de nossa análise é considerar que a literatura infantil tem, em suas origens, e dificilmente se pode fugir disso, a questão da formação dos pequenos leitores como característica imanente e é primeiro na família e depois na escola que a LIJ ainda é fortemente utilizada para tal intento. No entanto, propomos enxergar essa essência formativa do ponto de vista de uma pedagogia às avessas, que não pretende formar sujeitos submissos e conservadores, mas pessoas críticas e progressistas. Partimos de uma recuperação histórica e filosófica da questão da culpa/pecado nas mentalidades dos indivíduos cristãos/católicos, passando pela descoberta da criança/infância presente na ficção infantil, para, finalmente, nos determos na evolução da literatura infantil desde os seus primórdios até a contemporaneidade, com o aparecimento, ainda que gradual, de narrativas que privilegiam a aceitação do Outro, do novo, do diferente, com destaque para a questão da homoafetividade. Tomamos como base teórica estudiosos que abordam a teoria psicanalítica em torno da culpa e da literatura infantil, como Bettelheim, Hesnard, Tournier, Boss; teóricos que fundaram as bases da religião cristã no mundo, como Agostinho, Tomás de Aquino, chegando aos documentos atuais do Vaticano, a exemplo do Catecismo da Igreja Católica; estudiosos que abordam a questão da culpa/pecado, do poder simbólico, do sagrado e do mal, como Delumeau, Ricouer, Bataille, Bourdieu, Kierkegaard e Agamben; teóricos da infância/criança como Ariès, Heywood, Benjamin, Corazza, Chombart de Lauwe, Mata, Cohn, Buckingham e Rousseau, e da psicologia do desenvolvimento infantil, como Wallon e Piaget; e ainda dezenas de teóricos da literatura infanto-juvenil no Brasil e no mundo, como Zilberman, Lajolo, Coelho, Yunes, Perrotti, Sandroni, Jesualdo, Hunt e Andruetto. Focamos nossa análise em 14 narrativas, publicadas entre 1983 e 2018, que nos apontam positivamente para um caminho de fortalecimento e aceitação das diversidades em enredos da literatura infantil brasileira, que denominamos de literatura infantil inclusiva.

**Palavras-chave:** literatura infantil; infância; homoafetividade; culpa; inclusão

## ABSTRACT

At our research we were verify that inclusive literature for children, with focus on homoaffectivity thematic, is already a reality in brazilian's literature for children, at least since the two last decades of the 20th century. In this thesis, we try to show how the plots – interest to us the verbal texts – deal with the childhood characters and their pairs, usually family and friends, involved in a context that, in some ways, raise homosexual experiences, directly or indirectly. We have assumed that this growing literature is really welcome from the point of view the training of more tolerant and large-minded individuals for the future. One of the key points of our thesis is ponder that children's literature has, in its origins, and we can hardly avoid this, educational issue for the little readers that inmanent feature; first at family and then at school, children's literature keeps being used for this goal. However, we propose to see this formative essence as an upside-down pedagogy, which doesn't intend to form submissive and conservative individuals, but critical and progressive ones. We start by a historical and philosophical view of the guilty/sin in christians/catholics mentality, extending to the child/childhood discover present at children's literature to, at least, evaluate children's literature development since beginning until now, with emergence, although gradually, of plots that stimulate the acceptance of the other, the new, the different, specially the homoaffective issue. We adopt authors approaching the psychoanalytic theory in relation to the guilt and children literatura such as Bettelheim, Hesnard, Tournier, Boss; theorists that established the ground of Christianity such st Augustine and st Thomas Aquinas, until current Vatican's documents, such the catechism; scholars about symbolic power, sacred and evil academics as Ricouer, Bataille, Bourdier, Kierkegaard and Agamben; the childhood theorists Ariès, Heywood, Benjamin, Corazza, Chombart de Lauwe Mata, Cohn, Buckingham and Rousseau, and from theory of child cognitive development, Wallon e Piaget; plus, tens of children's literature scholars from Brazil and around the world, such as Zilberman, Lajolo, Coelho, Yunes, Perrotti, Sandroni, Jesualdo, Hunt and Andruetto. We focused our thesis in 14 narratives, from books published between 1983 to 2018, which we observe a positive way for empowerment and acceptance of diversity in plots of brazilian's children literature, which we denominate inclusive literature for children.

**Keywords:** children's literature; childhood; homo-affectivity; guilt; inclusion.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CULPA E HOMOAFETIVIDADE NA LITERATURA INFANTIL.....</b>	<b>24</b>
2.1	Culpa, sexo e dominação.....	32
2.2	Obsessão pelo pecado.....	38
2.3	Culpa, confissão e punição.....	47
2.4	Culpa, moralismo e terror.....	56
2.5	Culpa internalizada.....	62
2.6	Culpa como mal.....	67
2.7	O mal como diferença.....	74
<b>3</b>	<b>A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA LITERATURA FEITA PARA ELAS.....</b>	<b>82</b>
3.1	A criança na história.....	91
3.2	O ser infantil rousseauiano.....	95
3.3	O outro infantil: mais atenção, menos liberdade.....	101
3.4	Socialização do futuro adulto.....	105
3.5	Desenvolvimento psicológico e julgamento moral na criança.....	115
3.6	Em busca da autonomia.....	125
3.7	Criança: agente ativo de sua socialização.....	132
<b>4</b>	<b>LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA E INCLUSÃO DO DIFERENTE.....</b>	<b>141</b>
4.1	Literatura como fonte de conhecimentos.....	144
4.2	Significados literários.....	147
4.3	Gosto X Imposição.....	151
4.4	Livro, leitura e criança leitora.....	156
4.5	O que seria um livro bom de literatura infantil?.....	159
4.6	Literatura menor?.....	165
4.7	A evolução da LIJ no Brasil e no mundo.....	170
4.8	O poder subversivo da literatura infantil.....	177
4.9	A liberdade do ato de ler.....	182
4.10	Escola e literatura infantil.....	196
4.11	Renovação estética e temática.....	207
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>218</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>231</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As crianças ocidentais, praticamente desde que começam a esboçar as primeiras palavras e os primeiros raciocínios, são colocadas diante da obrigação de revelarem seus segredos aos adultos ou, simplesmente, são doutrinadas a não terem nenhum tipo de segredo. As faltas de qualquer ordem devem ser sempre motivo de confissão, seja no confessionário familiar, no confessionário escolar, no confessionário religioso, seja em muitos outros tipos de confessionários, aos quais, ao longo dos séculos, as crianças têm sido submetidas, a exemplo dos consultórios médicos, de psicólogos e de outros especialistas. Confessionários cuja principal função é expurgar as culpas impostas ao ser infantil, que, em especial a partir dos românticos<sup>1</sup>, no século XVIII, teve reforçada a aura de criatura imaculada, desprotegida e que, necessariamente, deveria ser mantida livre de vícios de toda natureza.

O título da pesquisa da tese aqui proposta parte, justamente, da imagem tão comum e forte nas sociedades cristãs, como é o caso da sociedade brasileira, que é a da criança/adolescente ajoelhada aos pés dos tradicionais confessionários instalados nas igrejas católicas. Por volta dos 10 anos de idade, os meninos e meninas católicos, por exemplo, são ensinados, por meio do catecismo, que, em sua primeira confissão, poderão se redimir das culpas e pecados que já carregam desde que são concebidos, o chamado pecado original.

Depois do batismo, pelo qual as crianças pequenas seriam perdoadas do pecado original, herdado de Adão e Eva, e ainda adquirido no momento de sua concepção, seria somente após a primeira confissão que elas ganhariam uma espécie de passe livre para o futuro de um bom e correto cidadão cristão. Ou seja, uma pessoa consciente de seus vícios e perversões, desde que essas culpas, materializadas em pecados perante Deus, passem regularmente pelo crivo de confessores legitimados para essa função. Nada deve ficar impune, tudo precisa ser revelado para que possa, acima de tudo, ser mantido sob controle.

No rol das culpas e pecados que devem, de tempos em tempos, ser alvos de uma confissão detalhada, destacam-se as condutas sexualizadas, em especial quando se trata de

---

<sup>1</sup> Colin Heywood, em *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente* (2004), destaca a importância do século XVIII, com a consolidação do pensamento iluminista e liberal, bem como o surgimento dos primeiros românticos, para a adoção de novos comportamentos em relação à infância. Completamente separadas do mundo adulto e cercadas de cuidados educacionais e de saúde, a carga negativa sobre as crianças permaneceu, mesmo que o peso do pecado original, preconizado por Santo Agostinho, tenha finalmente saído de suas costas. Com os românticos, a infância voltou a ser reinvestida da imagem da inocência que deveria ser respeitada e, portanto, superprotegida. A infância era um período importante para a construção do adulto e, portanto, foi investida de uma aura de pureza, cheia de potencialidades. Com uma concepção mais positiva, a literatura romântica apresentava as crianças como seres sábios, sensíveis e conscientes das verdades morais.

indivíduos ainda na infância e quando o objetivo principal não é a procriação dentro do casamento autorizado pelas igrejas. No que concerne aos sujeitos homoafetivos, essa proibição e os tabus relacionados ao sexo podem ser – e aqui não há nenhuma intenção de ranquear qual das condições (se da mulher ou do indivíduo LGBT passivo) é pior – ainda mais fortes, uma vez que estão fora de qualquer horizonte de permissão das normas apregoadas pelos credos cristãos de orientação mais tradicional, como é o caso do catolicismo e das igrejas evangélicas fundamentalistas. Esses sujeitos viveriam sob o chamado “pecado nefando”, não podendo se casar, pois não formam um casal heteronormativo (homem X mulher) e, por isso, estariam impossibilitados biologicamente pelos métodos naturais de procriar.

Portanto, a pesquisa que nos propomos realizar parte da hipótese primeira de que a literatura é uma fonte de análise do tripé conceitual infância, homoafetividade e culpa/pecado, relação profundamente enraizada na vida de muitas crianças brasileiras. Além disso, na contemporaneidade, tornou-se cada vez mais comum a convivência de indivíduos infantis com famílias formadas por pais e mães homoafetivos, o que se convencionou chamar “homoparentalidade”<sup>2</sup>. Esse novo formato familiar também tem sido alvo de uma forte vigilância por parte da sociedade, seguindo a tradicional orientação romântica – reforçada principalmente pelo fator religioso – de que o ser infantil não pode e não deve ser submetido a contextos que, de alguma forma, sejam um risco à sua inocência e integridade. Não por acaso, muitos pais e mães, educadores e líderes religiosos, em pleno século XXI, continuam defendendo que crianças que são filhas biológicas ou adotadas por casais/sujeitos homoafetivos podem ser influenciadas por esse tipo de orientação.

Pesquisa recente realizada por Lúcia Facco com educadores de escolas brasileiras e destacada em *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil* (2009) traz uma importante revelação sobre essa questão: o fato de que um grande número de escolas resiste a adotar em seus currículos obras literárias infanto-juvenis que tratam da temática homoafetiva, porque muitos pais e mães ainda acreditam que seus filhos podem ser estimulados a adotar esse tipo de prática “condenável”.

Portanto, nossa análise busca entender, por meio da literatura, como as temáticas da homoafetividade e da culpa e sua relação com a infância vêm sendo abordadas nos enredos

---

<sup>2</sup> Segundo M. Gross, em *Parent ou homo, faut-il choisir? Idées reçues sur l'homoparentalité* (2013), o termo “homoparentalidade” teria sido mencionado pela primeira vez em 1997, pela Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas (PPGL), em Paris, com o objetivo de nomear a situação na qual pelo menos um adulto, que se autodesigna homossexual, é ou pretende ser pai ou mãe de uma criança. A homoparentalidade se expressa basicamente em três situações: adoção, coadoção e procriação medicamente assistida. No entanto, acrescentamos que há ainda os casos de pais e mães homo/bissexuais que já têm filhos, biológicos ou adotados, provenientes de relações anteriores.

destinados ao leitor infantil. Um dos focos da análise é, sobretudo, como as questões da culpa e do pecado/confissão – estes últimos termos, em se tratando do pesado caráter religioso cristão fundamentalista na sociedade brasileira – permanecem presentes nesses enredos tão em voga, principalmente a partir das últimas duas décadas do século XX.

Por sua vez, uma segunda hipótese de nossa pesquisa é a de que crianças e adolescentes continuam sendo submetidos, na atualidade, a demarcados confessionários, concretos e imaginários. Seja porque manifestam desejos e vivenciam relações homoafetivas; seja porque adotam comportamentos efeminados ou assemelhados a condutas que seriam próprias e aceitas apenas para pessoas do sexo oposto, a exemplo de um simples vestuário, algumas brincadeiras e atitudes; seja porque são criados em lares com familiares (pais, irmãos, entre outros) homoafetivos; seja porque convivem com amigos também homoafetivos.

A análise dos referidos enredos sempre terá como base a interligação entre três conceitos-chave: infância, homoafetividade e culpa/pecado, com vistas à outridade que, historicamente, tem caracterizado esse tripé nas sociedades ocidentais, pelo menos desde o advento do Cristianismo. Partimos do pressuposto de que a literatura infantil<sup>3</sup>, na perspectiva adotada pela Nova História<sup>4</sup> e pela História das Mentalidades, pode ser uma fonte de conhecimento e reflexão confiáveis sobre as situações que envolvem a criança em contextos que remetem à problemática da homoafetividade e, por conseguinte, da culpa que vem embutida nesse tipo de condição existencial, principalmente quando imposta e transformada em sentimento de pecado pelas normas de algumas religiões, aqui nos interessando as de orientação cristã. As perspectivas abertas pela Nova História ampliam as possibilidades de pesquisa, retirando das fontes oficiais a prerrogativa exclusiva de ser a base confiável do que acontece na vida em sociedade. Ainda que a literatura tente reproduzir a realidade da forma mais fiel possível, em alguns textos, ou subverter completamente, em outros, essa mesma realidade,

---

<sup>3</sup> Mesmo que não foquemos nossa análise na chamada literatura juvenil (destinada aos adolescentes), utilizamos a sigla LIJ (literatura infantil e juvenil) em alguns momentos para mencionar literatura infantil.

<sup>4</sup> Em *A escrita da história: novas perspectivas* (1992), Peter Burke explica que a história tradicional restringia a atividade humana aos fatos políticos de grande repercussão; à descrição de acontecimentos sem se preocupar com a análise das estruturas; à visão de cima, ou seja, à priorização dos grandes ocorridos, das grandes descobertas. A história tradicional baseava-se, sobretudo, em documentos que pudessem comprovar os fatos; e preocupava-se sobremaneira com as causas que levavam a determinados acontecimentos, sem levar em conta um leque mais amplo de questionamentos e tendências. Na contramão desse pensamento, passou-se a considerar que a história poderia ser vista de baixo, construída com base em relatos de homens e mulheres que até então haviam sido ignorados pela história tradicional. “(...) ou seja, tudo tem um passado que pode, em princípio, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. (...) (...), nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que antes não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo (...), a feminilidade (...), a leitura (...), a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’ sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, 1992, p. 11).

tendo em vista o seu caráter desconstrutivo, de abertura e de potência, como defende Jacques Derrida, em *A escritura e a diferença* (1995), ela será sempre capaz de estimular a reflexão acerca de assuntos considerados polêmicos, como é o caso dos conceitos pesquisados em interligação nesta tese<sup>5</sup>.

Para se chegar a compreender a vinculação entre infância, homoafetividade e culpa/pecado é importante ainda trabalhá-las e analisá-las separadamente, e sempre com vistas à sua utilização pela literatura infantil, a partir da qual podemos entender melhor como a relação entre esses três conceitos se processa no mundo real. Perpassamos nesta pesquisa cada um desses conceitos e sua condição histórica ao longo do tempo, destacando os principais aspectos e sua importância para chegarem a ser o que são na contemporaneidade.

O ser infantil, por exemplo, passou por diferentes fases ao longo da história no Ocidente, desde o menino em formação na perspectiva de se tornar um cidadão da *pólis* grega; passando pelo adulto em miniatura das sociedades medievais, conforme Philippe Ariès, em sua *História social da infância e da família*; pela “página em branco” a ser preenchida dos iluministas, como Jean-Jacques Rousseau e seu *Emílio ou da educação*, de 1762, obra basilar para nossa pesquisa e que será esmiuçada no próximo capítulo; pelo ser imaculado e inocente dos românticos, imortalizado na figura do Menino Jesus; pela criança sexualizada da Psicanálise; pela criança trabalhadora e marginal de meados do século XX; chegando à criança contemporânea dos jogos de computador e das novas formações familiares. Tudo isso tendo em mente que a infância, como podemos inferir nas obras literárias de todos os tempos, é uma fase da vida construída social e culturalmente, que mudou e continua mudando de acordo com a época e os acontecimentos.

Já o conceito de homoafetividade<sup>6</sup> deve ser vislumbrado na perspectiva do peso do preconceito e da discriminação que indivíduos que sentem esse tipo de desejo e vivem esse tipo de relação, direta ou indiretamente, carregam há séculos. Além disso, pretendemos atentar para

---

<sup>5</sup> Aqui nos cabe comentar sobre o conceito de representação para termos uma noção básica de sua aplicabilidade na literatura. Nos anos 1980, o conceito foi retomado por Roger Chartier. Para ele, [...] o conceito de representação é a de variabilidade e da pluralidade de compreensões (ou incompreensões) do mundo social e natural. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe [...] a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p.21). Portanto, defendemos que a literatura pode ser considerada um sistema de representações da realidade.

<sup>6</sup> Ao analisar o *corpus* proposto nesta pesquisa, preferimos adotar, em determinados momentos, o termo homoafetividade com base na concepção de Denilson Lopes, em *O homem que amava rapazes e outros ensaios* (2002). Ele aponta para uma ética, política e uma estética da homoafetividade. “Não pretendo apenas cunhar mais um termo, mas penso que falar em homoafetividade é mais amplo do que falar em homossexualidade ou homoerotismo, vai além do sexo-rei, bem como é um termo mais sensível para apreender as fronteiras frágeis e ambíguas entre a homossexualidade e a heterossexualidade, construídas no século passado (...)” (LOPES, 2002, p. 37).

como condutas consideradas fora do padrão de virilidade exigido para o sexo masculino e de heteronormatividade – trejeitos efeminados, meras roupas e brincadeiras identificadas com o sexo feminino, a questão dos papéis ativo (o que submete) e passivo (o que é submetido) numa relação homoafetiva – também se tornaram um fardo para sujeitos que, de alguma forma, vivam sob contextos que os relacionam culturalmente à homoafetividade.

Conforme a abordagem medicalizada do que passou a ser classificado como homossexualidade a partir da segunda metade do século XIX<sup>7</sup> e ao vinculá-la à questão da infância, trazemos à tona uma problemática considerada ainda mais polêmica, uma vez que, em pleno século XXI, a sexualidade das crianças, em determinados grupos sociais, como as igrejas, continua sendo fortemente negada e, se for detectada, é alvo de vigilância, culpabilização, repúdio, confissão e punição, sendo um dos alvos preferenciais dos diversos tipos de confessionários, em especial os religiosos.

A infância sexualizada e homoafetiva (direta ou indiretamente) traz impregnada em sua existência um pesado sentimento de culpa, construído cultural e historicamente ao longo de séculos. Culpa por se permitirem vivenciar desejos, por até mesmo conviverem com familiares e amigos homoafetivos, e por adotar comportamentos que seriam prerrogativas apenas dos seres adultos e de pessoas do sexo oposto. Neste último caso, quando, por exemplo, um menino veste roupas que seriam destinadas às meninas, bem como adota posturas e participa de brincadeiras consideradas femininas, no caso dos meninos, e vice-versa. Até mesmo o fato de um menino brincar apenas com meninas é um comportamento que pode ser considerado reprovável e que, no mínimo, exige cuidados. São condutas que atentam, sobretudo, contra a obrigatoriedade culturalmente instituída de ser viril para os meninos e de ser feminina e delicada para as meninas.

É o que A. Hesnard (1971), em seus estudos sobre moral, culpa e pecado com base na Psicanálise, chama de “desregramentos sexuais”, ainda profundamente condenados em sociedades onde reinam a “culpabilidade interior”, a “hipocrisia sexual” e o “culto da pudicícia”. Ademais, contextos que independem da vontade e dos desejos das próprias crianças também podem impor sobre esses indivíduos sentimentos de culpa. A exemplo do que, em especial na atualidade, carregam meninos e meninas adotados e criados por casais

---

<sup>7</sup> João Silvério Trevisan, em *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade* (2011), relata que foi um militante uranista [o húngaro Károly Mária Kertbeny], no século XIX, que criou o termo “homossexual”, “visando a legitimar biologicamente a ‘vocação’ homossexual e isentar de culpa os seus ‘vocacionados’” (TREVISAN, 2011, p. 33).

homoafetivos. Esse “novo” formato – pelo menos oficialmente – de família carrega toda uma série de julgamentos, preconceitos e, por conseguinte, também um forte sentimento de culpa.

Em sociedades profundamente marcadas pela religiosidade cristã, como é o caso da brasileira, o sentimento de culpa/pecado é praticamente inerente aos indivíduos desde a mais tenra idade. A pastoral do pecado e do medo – numa mistura de culpabilização, de ameaças e de consolação (obtida, entre outras coisas, por meio da confissão obrigatória) – é levada a cabo pelos pregadores cristãos pelo menos desde a Idade Média, segundo aponta Jean Delumeau (2003), em suas pesquisas sobre a história do pecado, do medo e da culpabilização no Ocidente. Na infância, a questão da sexualidade quase sempre foi uma das atitudes consideradas mais pecaminosas para um ser humano ainda em formação. E, dentro do aspecto sexual, a questão da homoafetividade ainda é vista e tratada como anormalidade, perversão e, no aspecto religioso, sendo considerada como grave pecado por toda a vida dos indivíduos.

Até mesmo nas sociedades antigas, como a grega – na qual se criou o mito do amor livre em torno das relações entre rapazes e meninos –, a revelação desse tipo de desejo sexual e sua concretização, de acordo com Jeffrey Henderson, em *The maculate muse* (1991), não eram bem vistas, a exemplo da adoção de comportamentos considerados impróprios para homens viris, como a efeminação, o não casamento com uma pessoa do sexo oposto e até mesmo a ausência de barba. Em se tratando das mulheres, manifestar desejos ou comportamentos dessa natureza era completamente inaceitável na Grécia Antiga.

Vale ressaltar que a figura do homossexual, como a conhecemos na atualidade, relata Trevisan (2011), só foi criada pela Medicina no século XIX, cujo entendimento era de que se tratava de uma patologia/doença, inclusive como forma de justificar sua existência. Portanto, à proibição religiosa de qualquer ato identificado com o desejo homoafetivo – advinda pelo menos desde a expansão do Cristianismo e do surgimento de suas ramificações religiosas mais ou menos conservadoras – somou-se o peso da sua pedagogização e de sua patologização, levadas a cabo pela escola e pela Medicina, a partir dos séculos XVIII e XIX, respectivamente. Uma carga que os indivíduos ligados a esse tipo de comportamento carregam até hoje. No caso da criança envolta em contextos que remetem à homoafetividade, a repressão e a imposição da culpa/pecado/confissão são ainda mais fortes.

Mais especificamente em se tratando de Brasil, Trevisan (2011), em seus estudos sobre a homossexualidade no Brasil desde o período colonial, destaca o chamado “pecado nefando” da sodomia, prática cruelmente perseguida pela Igreja e seus parceiros e seguidores. Essa perseguição teria chegado juntamente com os primeiros colonizadores católicos portugueses. Portanto, o pânico, a culpa e o silêncio, que oprimem as pessoas envoltas em

contextos onde ocorrem práticas homoafetivas datam do século XVI, no país, e perduram até hoje, dependendo do espaço e do tipo de grupo nos quais estão inseridas.

Na atualidade, o pecado da homoafetividade pode até ter deixado de ser considerado “nefando” e mortal, mas continua sendo pecado e, no mínimo, carrega uma culpabilização inerente desde a infância. O imaginário brasileiro, no que diz respeito à homossexualidade, foi habitado desde a época colonial por uma mentalidade povoada de medos, tendo em vista a crueldade com que tais práticas eram tratadas à época nos países da Europa ocidental. Os condenados por sodomia podiam ser submetidos às mais diversas e cruéis punições, que variavam de multas, prisão e confisco de bens, até a marcação com ferro, açoite público, castração, morte na forca e na fogueira, empalamento e afogamento, conforme enumera Trevisan (2011). As punições físicas não existem mais oficialmente, porém, ainda são pesadas as perseguições e ameaças (de cunho religioso, principalmente) a toda sexualidade dissidente. Pretendemos verificar essa hipótese por meio da literatura, reiterando que os textos mais recentes, em especial aqueles produzidos potencialmente para os leitores infantis, mostram ainda, em alguns casos de forma mais sutil, em outros de maneira mais clara e objetiva, a culpabilização que vem pesando nos ombros dos sujeitos vinculados ao tabu da homoafetividade há pelo menos cinco séculos.

Por meio da análise de 14 narrativas da literatura infantil brasileira queremos mostrar e discutir como a culpabilização/pecado e, conseqüentemente, a obrigatoriedade da revelação/confissão em torno da homoafetividade aparecem nos enredos das referidas narrativas da contemporaneidade. São elas: *É proibido miar* (1983), de Pedro Bandeira, com ilustrações de Carlos Edgard Herrero; *Zero Zero Alpiste* (1988), de Mirna Pinsky, ilustrações de Teca; *Menino ama menino* (2000), de Marilene Godinho, ilustrado por Walter Lara; *O menino que brincava de ser* (2000), com ilustrações Pinky Wayner, e *Tal pai tal filho?* (2010), de Georgina Martins, este último ilustrado por Sérgio Serrano; *Menino brinca com menina?* (2006), de Regina Drummond, ilustrações de Zed; *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), de Anna Cláudia Ramos, ilustrado por Tatiana Paiva; *Olívia tem dois papais* (2010), de Márcia Leite, com ilustrações de Taline Schubach; *O gato que gostava de cenoura* (2012), de Rubem Alves, ilustrações de André Ianni; *Um menino meio assim* (2015), escrito e ilustrado por Rosângela Trajano; *Meus dois pais* (2017), de Walcyr Carrasco, com ilustrações de Ana Matsusaki; *A princesa e a costureira* (2019), de Janaína Leslão e Júnior Caraméz (ilustrações); *Nossa história* (2017), de Beatrice Marinho Paulo e ilustrações de Paula Faria; e *As duas mães de Anita* (2018), de Nicolly Bueno e ilustrações de Paulo Alberto.



Queremos ainda deixar claro que não é o intuito de nossa análise nos determos sobre as mensagens contidas nas ilustrações, mesmo reconhecendo que é praticamente impossível pensar em literatura infantil sem o casamento entre texto verbal e texto imagético/ ilustrado. Sabemos que as mensagens contidas nas duas narrativas são complementares e de igual importância, principalmente em se tratando de pré-leitores, leitores iniciantes ou com pouca experiência. Focaremos nossa abordagem, portanto, nos textos verbais dos referidos livros, tendo em vista que a análise dos textos não verbais exigiria de nossa pesquisa um aprofundamento em teoria da imagem/semiótica que não é nosso objetivo nesta tese, podendo ficar para futuras análises, em outros momentos. São obras cujas leituras, defendemos, podem estimular práticas de reinvenção de contextos de vida, de inclusão em direitos humanos e visões mais abertas sobre práticas consideradas diferentes, marcadas pela outridade, bem como a possibilidade de redimensionamento de tais consciências daqueles que têm contato com esse tipo de narrativa.

A questão da homoparentalidade – que inclui, sobretudo, os casos de adoção por casais homoafetivos e, em segundo lugar, geralmente, a descoberta da condição homoafetiva de um dos pais, a exemplo da narrativa de Carrasco – remete a um conceito bastante utilizado pela literatura infantil desde as primeiras narrativas do gênero: o tema da família. Vide os contos de fadas publicados por Charles Perrault, entre o fim do século XVII e início do XVIII, a exemplo de *Chapeuzinho Vermelho*, nos *Contos de Mamãe Gansa, João e Maria*, publicado pelos Irmãos Grimm, no século XIX; *O patinho feio*, de Andersen, também nos oitocentos. No Brasil, podemos destacar ainda hoje os enredos infantis de Monteiro Lobato, nas primeiras décadas do século XX, em especial os que giram em torno do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*.

Além disso, a literatura para crianças, não apenas no Brasil, continua sendo considerada atualmente, ainda, por alguns críticos, leitores e pelo próprio mercado, uma literatura inferior, uma espécie de subliteratura, se comparada aos textos literários destinados ao leitor adulto. Embute, portanto, desde sempre, em sua construção histórica e cultural, o fato de poder ser considerada uma literatura menos valorizada em comparação com o que se convencionou classificar como “grande literatura”, “alta literatura” ou “literatura erudita”, que dominam o cânone literário ocidental. Divide espaço com a literatura tida como marginal, popular, de massas, feminina, negra e de temática homoerótica. No entanto, ao contrário do que muitos pensam, os livros infanto-juvenis há décadas superam em muito a quantidade de

publicações da chamada literatura destinada ao leitor adulto<sup>8</sup>. Portanto, há aí uma patente contradição: ao mesmo tempo em que tem respondido, quantitativamente falando, pela maior parte da produção literária nacional, a ficção para crianças ainda é relegada a um status secundário quando se trata do seu valor estético, muito fruto do utilitarismo pedagógico que a caracteriza desde as suas origens.

Outro questionamento frequente sobre esse tipo de narrativa literária é que, pelo menos, desde que se começou a pensar em uma literatura propriamente destinada à criança, em meados do século XVII, a literatura infantil e sua posterior assimilação pela escola traz fortemente em seu bojo um caráter de moralidade, materializado na manipulação da linguagem, com vistas a doutrinar, deixar uma mensagem pedagógica, de ensinamento, ao pequeno leitor ou ao leitor menos experiente. Essa condição é apontada por pesquisadores e críticos como uma das principais causas para a subvalorização da LIJ. No entanto, mesmo que seja aos poucos, esse é um retrato que parece estar mudando. E é isto que pretendemos trazer à discussão por meio do *corpus* selecionado para esta pesquisa de doutorado.

Portanto, temas ainda considerados polêmicos na atualidade, como as relações e a ocorrência de desejos homoafetivos envolvendo crianças e adultos; a homoparentalidade, incluindo a união estável entre casais homoafetivos e a adoção de crianças por esse tipo de casal, entre outros temas, têm sido cada vez mais comuns em textos potencialmente escritos e publicados para o leitor infantil. Contudo, diferentemente das primeiras narrativas de cunho fortemente pedagógico, que se estenderam até pelo menos a primeira metade do século XX, as narrativas literárias mais contemporâneas tendem a se caracterizar por um respeito maior às potencialidades de leitura e de ver o mundo, próprias da criança.

Ratificamos que esta é justamente a pretensão de boa parte da literatura infantil contemporânea, que, com mais força a partir da década de 1970, tenta unir a estética com a preocupação de estimular a reflexão sobre os problemas socioculturais e existenciais, com vistas a que a criança de hoje seja um adolescente/jovem/adulto mais libertário e respeitoso das diferenças amanhã. É o que chamaremos em nossa pesquisa de “literatura infantil inclusiva”. É o caso, por exemplo, de narrativas que tratam da condição homoafetiva e de outras questões atinentes à defesa dos direitos humanos e às diferenças entre os indivíduos.

---

<sup>8</sup> Estatísticas da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) mostram um crescimento no número de títulos infanto-juvenis editados no Brasil de 4.690, em 1990, para 10.735, em 2015, ou seja, um incremento de 98%; portanto, bem longe dos 790 títulos em circulação no País, em 1965, levantados pela Biblioteca Infantil de São Paulo.

Como afirma Márcia Abreu, em *Cultura letrada: literatura e leitura* (2006), ao comentar, hierarquizando, o que seria a função primordial do texto literário em geral, a Literatura (com L maiúsculo) – e incluímos aqui muitas narrativas destinadas ao leitor infantil, ainda que parte da crítica mais tradicional a considere uma literatura de menor valor estético – deve ser capaz de tornar as pessoas melhores. Portanto, nossa defesa clara de que vemos a literatura infantil contemporânea como uma construção que deve unir estética e objetivos pedagógicos de perspectivas mais progressistas, em detrimento do pedagogismo conservador que caracterizava a LIJ até meados da segunda metade do século XX.

Gostaríamos, antes de destrinchar detalhadamente a proposta de abordagem a ser realizada em cada capítulo desta tese, de fazer um retrospecto de como chegamos a definir a temática principal da pesquisa de doutorado aqui realizada, com enfoque na literatura infantil. Essa memória de pesquisa pode ser importante no intuito de reforçar a argumentação pela opção de analisar textos potencialmente destinados a leitores crianças, nesta fase de doutoramento, uma vez que textos da literatura brasileira de temática homoafetiva, potencialmente dirigidos a leitores adultos, foram analisados em nossa pesquisa de mestrado, sob o tema *Homoafetividade na infância na narrativa literária brasileira*. Dissertação que, dois anos depois, em 2016, foi publicada em livro, com o título *Entre o pavor e o prazer: infância homoafetiva na literatura brasileira*, pela editora Appris, de Curitiba/PR.

Na análise anterior, adotamos uma perspectiva diacrônica, totalizando um intervalo de quase 100 anos, a partir do romance *O Ateneu* (1888), de Raul Pompéia, passando por *Capitães da Areia* (1937), de Jorge Amado; *Dona Sinhá e o filho padre* (1964), de Gilberto Freyre, e chegando a *Limite branco* (1970), de Caio Fernando Abreu. Focamos a análise em como os respectivos enredos tratam as personagens infantis homoafetivas do sexo masculino, com base, principalmente, nos estudos de Michel Foucault sobre a teia de pequenos poderes disciplinares e normalizadores que permeiam historicamente conceitos como infância e homoafetividade, e que, por sua vez, têm na literatura um excelente canal de registro para a compreensão dessas relações e problemáticas.

Antes de definir o *corpus* dessa pesquisa inicial, havia certa dificuldade em escolhermos uma abordagem ainda pouco ou mesmo nada utilizada nas pesquisas produzidas nas universidades brasileiras em torno da literatura de temática homoerótica. Principalmente sendo a nossa pouca experiência com a pesquisa acadêmica em literatura – tendo em vista nossa formação e quase total experiência de mercado apenas em Jornalismo –, um grande desafio a ser enfrentado. Até esse momento, literatura era sinônimo de deleite e a ficção de temática homoerótica apenas uma das nossas preferências de leitura. Sentimos que era preciso enxergá-

la além, como um dos canais que possibilitariam ao leitor mais uma oportunidade de refletir sobre a realidade.

O primeiro passo foi voltarmos, depois de 10 anos de concluída a graduação em Jornalismo, aos bancos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como aluno especial nas disciplinas *Teoria da Literatura I e II* vimos que era possível sair da condição de somente leitor voraz para a de pesquisador em Literatura. Foi então que, ao tomar contato com o projeto de pesquisa e com o grupo de estudos da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Coutinho, do Departamento de Literatura da UFC, em “Infância e Interculturalidade”, percebemos que era sim possível unir os conceitos infância, homoafetividade e literatura em uma só pesquisa. Imediatamente, veio à mente uma das nossas leituras de adolescência mais marcantes: *O Ateneu*, de Raul Pompéia.

Os conflitos do menino Sérgio em torno dos seus desejos pelos colegas do internato, frente às regras conservadoras da instituição de ensino, da exigência de ser viril num ambiente cruel e competitivo, nos marcaram profundamente, e estavam ali, prontos para serem analisados. A personagem infantil masculina homoafetiva na literatura brasileira se tornaria, dessa forma, uma possibilidade real de elemento literário a ser pesquisado. Infância homoafetiva: um assunto até aquele momento pouco explorado nas pesquisas dos cursos de pós-graduação em Literatura no país.

A partir desse livro marco, era necessário fazer uma busca e inventariar as narrativas literárias brasileiras que trouxessem em seus enredos personagens infantis masculinas envolvidas em relações homoafetivas, a exemplo do Sérgio, de *O Ateneu*. A intenção principal era formar um *corpus* que justificasse a proposta de uma pesquisa de mestrado. Logo, veio à memória outra leitura de adolescência, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. A temática da homoafetividade infantil apenas tangencia a narrativa, mas essa também traz episódios nos quais é clara a abordagem do assunto que nos interessava.

Por meio de uma intensiva pesquisa bibliográfica, da fortuna crítica de autores literários identificados com a temática homoerótica e da busca em coletâneas de textos da Literatura voltados à questão da homossexualidade, além da indicação de leitores, conseguimos inventariar uma dúzia de narrativas, entre romances, novelas e contos que trazem em seus enredos personagens homoafetivas ainda crianças/pré-adolescentes. Ressaltando-se que, neste inventário, não estavam sendo contabilizados – pelo menos naquele primeiro momento – os textos literários infantis, nos quais a temática homoafetiva começaria a aparecer na literatura brasileira com mais frequência a partir das duas últimas décadas do século XX.

A pesquisa ganhava corpo, chegando a hora de selecionar as narrativas que fariam parte do *corpus* definitivo da dissertação de mestrado: a novela *Dona Sinhá e o filho padre*, de

Gilberto Freyre, e o romance *Limite branco*, de Caio Fernando Abreu, foram as obras escolhidas para complementarem o *corpus* principal, por também trazerem personagens infantis homoafetivas em seus enredos e por se tratar de narrativas mais longas, diferentemente dos contos com a mesma temática até então inventariados. Utilizamos os demais textos que conseguimos levantar como referências na escrita da dissertação, já com vistas a ganharem mais destaque numa futura pesquisa de doutorado.

A questão da culpa e do peso religioso em torno da homoafetividade infantil, às vezes, de forma mais clara, em outras, de maneira mais sutil, está presente em todas essas narrativas, principalmente quando são analisadas com base na questão das manifestações de poder. Foi justamente essa constatação marcante que desembocou na pretensão de analisar mais a fundo a problemática da culpa/pecado/confissão tão frequentes nos enredos dos textos literários que trazem personagens infantis envolvidas em contextos que remetem à homoafetividade. No entanto, apesar de que o objetivo fosse se manter na mesma área da literatura de temática homoafetiva, ainda havia dúvidas em relação à definição do *corpus* para uma pesquisa de doutoramento.

Inicialmente, optamos por permanecer focados na literatura para adultos, ampliando os textos analisados na pesquisa de mestrado. Contudo, já havíamos atentado para a existência de todo um campo ainda pouco explorado na perspectiva que pretendíamos adotar: no caso, a questão da culpa/pecado/confissão e da homoafetividade envolvendo sujeitos/personagens/leitores ainda crianças. Trata-se da literatura infantil, segmento esteticamente, muitas vezes, nivelado por baixo pela crítica em comparação à literatura para adultos, mas com uma produção quantitativamente mais ampla e bastante diversificada, inclusive no que denominamos de “literatura inclusiva”, sendo a homoafetividade uma dessas temáticas. Inclusive, a regularidade com que escritores/ilustradores de obras infanto-juvenis brasileiras vêm ganhando prêmios e reconhecimentos internacionais também apontam para a sua riqueza em termos de qualidade estética. Portanto, ainda que mantenhemos como referências basilares para esta pesquisa de doutorado os textos literários brasileiros para adultos que já havíamos inventariado, nosso foco se volta para o que consideramos o segmento literário economicamente mais promissor entre o fim do século XX e a atualidade.

Para a estudiosa portuguesa Ana Margarida Ramos, professora da Universidade de Aveiro (Portugal), que tem uma extensa pesquisa em torno da literatura infantil de temática homoafetiva em seu país, a penetração cada vez maior desse tipo de narrativa é motivada por um crescimento significativo da atenção à vivência da homossexualidade parental, “(...) apresentada como uma tipologia familiar estável e em tudo semelhante à família tradicional,

numa atitude que pode ser lida enquanto forma de diversificação das referências sociais propostas a crianças muito pequenas” (RAMOS, 2009, p. 01). Tal perspectiva certamente aplica-se à realidade brasileira já que pelo menos desde o começo do século XXI os indivíduos homoafetivos têm conseguido, aos poucos, sair da total marginalização e invisibilidade<sup>9</sup>.

Queremos ratificar aqui o caráter de ineditismo que deve caracterizar esta tese de doutorado, uma vez que pinçaremos de narrativas literárias infantis brasileiras a questão da culpa/pecado que se imiscui no tratamento das personagens e de suas relações. Uma das perguntas centrais de nossa pesquisa é: esses textos estão realmente sendo construídos de forma a despertar uma maior consciência dos pequenos e grandes leitores com vistas a desmistificar as questões da culpa/pecado em torno da homoafetividade em contextos que incluem a criança?

Vejamos agora como está disposta e detalhada a pesquisa aqui proposta. No primeiro capítulo, abordaremos, a partir dos enredos analisados, como se deu a construção na história e na filosofia, principalmente, dos conceitos de culpa/pecado/confissão, relacionados à condição homoafetiva e que recaem sobre toda sexualidade desviante. Também relacionaremos os conceitos de culpa/pecado/confissão com a existência do ser infantil, tendo como base o peso emanado das questões religiosas, aqui nos interessando as ramificações religiosas/igrejas de base cristã, principalmente a católica e as evangélicas (protestantes, pentecostais, neopentecostais, etc.). Além disso, buscaremos mostrar que a dominação masculina/patriarcalismo é um dos principais arcabouços que ainda sustentam valores conservadores, fundamentalistas e, conseqüentemente, repressivos sobre indivíduos considerados anormais, a exemplo da culpabilização que recai sobre os sujeitos homoafetivos.

No capítulo II, mostraremos como a criança e a infância são representadas na literatura infantil brasileira de temática homoafetiva, tomando como base os aspectos históricos, sociológicos e psicológicos que caracterizam a infância e a criança nas sociedades ocidentais, destacando a literatura como fonte de informação sobre essa questão. Enfatizaremos ainda que seguem vigentes os fortes esquemas de vigilância e interdito em torno da sexualidade do ser infantil, em especial no que diz respeito à homoafetividade.

No capítulo III, destacaremos a importância historiográfica e estética da literatura infantil no Ocidente, com destaque para a literatura brasileira. Mostraremos como esse tipo de

---

<sup>9</sup> Pelo menos desde 2003, início do primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do Partido dos Trabalhadores (PT) na Presidência do Brasil, os grupos LGBTQIA+ deram um significativo salto em se tratando de inclusão, representatividade política e garantias de direitos. Certamente, essas conquistas influenciaram a indústria cultural voltada para esse público ou que abordasse a temática. Com a ascensão ao poder, em 2019, de um governo de ultradireita e posturas alinhadas com o fascismo no Brasil, tais avanços correm sério risco de retrocederem, o que também pode afetar os bens culturais, incluindo a literatura infantil inclusiva com foco na homoafetividade.

literatura, ainda que menos valorizada por parte da crítica literária e mantida fora do cânone, tem se aberto de forma rápida e contundente a temáticas inclusivas, a exemplo da homoafetividade, das questões raciais, do empoderamento feminino, da inclusão de pessoas com deficiência: arejamento, inclusão e avanço político-social? Abordaremos, portanto, como a criança e a infância lidam com contextos que trazem à tona a questão da homoafetividade na literatura infantil, com foco na relação das personagens infantis com seus pares e o ambiente.

Reforçamos que toda a discussão realizada nesses três capítulos será sempre entremeada com comentários relacionados aos textos do *corpus* de nossa pesquisa. A análise das narrativas, portanto, será realizada ao longo dos capítulos, à medida que problematizamos os conceitos de culpa/pecado/confissão, infância, homoafetividade e literatura infantil.

## 2 CULPA E HOMOAFETIVIDADE NA LITERATURA INFANTIL

Culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos existenciais. Aqui, as hostes inimigas, culpa e felicidade, ainda se encontram inseridas em seu cenário, no terreno pacífico da futura batalha, da qual somente os anos vindouros conseguirão avaliar o desenrolar ambíguo e o desenlace que tudo decide (Walter Benjamin).

Dudu era um garoto cujo comportamento não se adequava ao que as convenções sociais determinavam como sendo exclusivo dos meninos. Em sua cabeça, personagens, brincadeiras, acessórios, condutas, não tinham sexo e, por isso, para ele, fazer “coisas de menina” era natural, sem motivo para vigilância, culpabilização, repressão, confissão e punição. Essa maneira de ser de Dudu logo passou a incomodar a família e os colegas da escola. Era o peso da culpa que começava, então, a se instalar no pensamento infantil e por isso mesmo libertário do menino.

Teve um dia em que Dudu acordou com uma vontade enorme de brincar de ser de verdade:

- Como assim, Dudu?

- Mãe, eu quero ser uma menina!

- Que é isso, meu filho? Você tá maluco?

- Não, mãe, é verdade, eu queria mesmo.

A mãe, dessa vez, achou que era demais.

- *Tudo culpa* [grifo nosso] dessa professora que fica incentivando essas coisas – pensava ela.

- Seu pai nem pode saber de uma coisa dessas, viu?

- Mas, mãe, por que eu não posso ser menina? Você não é?

- Mas eu nasci assim: você não, você nasceu como seu pai.

Dudu nem ouviu direito, entrou no quarto de sua mãe e ficou lá (MARTINS, 2000, p. 06-07).

O trecho acima é do livro *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina da Costa Martins, ilustrado por Pinky Wayner. Destacamos inicialmente essa narrativa para mostrar como algumas obras da chamada literatura infantil, ou seja, potencialmente destinadas a leitores ainda crianças, no Brasil, já tratam da questão da diferença e da inclusão, o que denominamos de literatura infantil inclusiva, com foco na questão da homoafetividade. O referido texto também pode remeter à temática da transgeneridade, mas decidimos analisar nosso *corpus* sob o ponto de vista exclusivo da homossexualidade, perspectiva que geralmente e *a priori* orienta posturas discriminatórias dirigidas aos sujeitos infantis: o medo da criança ser gay ou “virar gay”. Neste primeiro capítulo, abordaremos os conceitos de culpa/pecado/confissão, que ora mais claramente, ora mais sutilmente, estão quase sempre presentes nas narrativas selecionadas para a nossa análise.



Em *O menino que brincava de ser*, o ônus da culpa por querer ser menina ou adotar posturas relacionadas ao sexo feminino, ou não gostar de certos comportamentos considerados viris, já começa a cair sobre Dudu. Há sempre um prognóstico de culpabilização pelo jeito diferente de ser do menino. Ora a culpa é da professora, ora é uma doença, ora é do excesso de sensibilidade de Dudu, ora dos pais que não souberam educá-lo como “homem de verdade”, ora de uma das avós. O fato é que a cada dia essa culpa tirava a liberdade de ser de Dudu, que era obrigado então a confessar seu suposto desvio de masculinidade à família, ao psicólogo, ao psiquiatra e até mesmo ao endocrinologista.

Nas narrativas que ora analisamos – algumas em maior, outras em menor grau – a questão da culpa está embutida, nem que seja como contraponto, nas percepções das personagens e de seus pares quanto à suposta manifestação de condutas e contextos que remetem à homoafetividade. A primeira narrativa em ordem cronológica do nosso *corpus*, *É proibido miar*, de 1983, é uma das mais contundentes quando trata do preconceito e violência sofridos pelo cachorrinho Bingo. A questão da homoafetividade é abordada por meio da alegoria do jeito diferente do cãozinho, que, ao invés de latir, mia. Miar é coisa de gato e não de um cachorro que tem que levar adiante a linhagem de uma família de vira-latas de respeito.

A personagem infantil nem consegue compreender por que ser diferente, inclusive na forma de agir em relação ao demais – era brincalhão, curioso e aberto exageradamente ao relacionamento com os humanos e outros cães menos respeitáveis - é alvo de tamanha opressão por parte dos seus pais.

O que preocupava o Seu Bingão era o Bingo. Enquanto todos os machinhos da ninhada da Dona Bingona farejavam os postes e as raízes das árvores para fazer xixi logo em seguida, o Bingo nem ligava. Ele estava mais interessado em sacudir o rabinho para todos os humanos que passavam, xeretar as sacolas que as madames carregavam e lambe todas as mãos que se abaixavam para fazer-lhe-festinhas. (BANDEIRA, 1983, p. 10).

Mas o pior ainda estava por vir. Bingo acabou fazendo amizade com o gato morador do telhado, que acabou tornando-se exemplo de vida “maravilhosa” e noturna a ser seguida pelo filhote. Seu Bingão, principalmente, sentia vergonha do filho por todas as diferenças que se mostravam na conduta de um vira-latas que deveria ser de respeito. Mas o clímax do enredo vem no dia em que Bingo daria seu primeiro latido. Bingo miou como fazia o gato por quem tinha enorme admiração. “Horror. Alvorço. Pandemônio. Coisa nunca vista” (BANDEIRA, 1983, p. 16).

O cãozinho virou alvo do ódio da própria família, que o culpabilizou, o rejeitou e o entregou à carrocinha. Como os indivíduos homoafetivos, Bingo foi internado no canil municipal, que poderia muito bem ser uma prisão para quem cometeu um crime ou um hospício

para tratar doentes mentais. A personagem foi culpada por algo que ela nem sabia ser errado ou vergonhoso.

Em anos mais recentes, textos da literatura infantil brasileira têm abordado a questão da homoafetividade e da culpa mais pelo lado da homoparentalidade. Ou seja, formatos LGBTs de família são tratados de forma a abordar como as personagens são afetadas, positiva ou negativamente, por esses “novos” contextos.

Em *Nossa história* (2017), a questão da culpa que permeia a vida e as relações da personagem Bia pode ser enxergada muito sutilmente do ponto de vista do contraponto ao preconceito e à opressão do diferente. A menina cresce determinada a conhecer uma “pessoa especial”, que lhe daria filhos. O tempo passou e ela foi realizando todos os sonhos. No entanto, um deles, corria o risco de não se realizar. Bia não se apaixonou por um homem, mas por uma mulher, que, de um ponto de vista estritamente biológico de procriação, não conseguiria lhe dar filhos.

Só que, pra sua surpresa, essa pessoa que Bia conheceu não era exatamente como ela tinha imaginado! Era alguém que a amava muito, isso era. Era alguém que cuidava muito bem dela, isso era. Era alguém que lhe dava carinho, que lhe fazia sorrir, que ficava ao seu lado nos momentos que precisava, isso era. (PAULO, 2017, p. 09).

O enredo traz, portanto, um ponto de vista de superação dessa suposta falha no roteiro da vida de Bia. Ao conhecer sua companheira, Mônica, houve certa confusão no começo, mas logo Bia conseguiu realizar seu sonho. Entram então na narrativa abordagens sobre as várias formas de ser mãe ou pai – adoção, produção independente, inseminação artificial – que não recorrem ao modo tradicional de procriação: a relação sexual entre homem e mulher. No caso de Bia e Mônica, as duas filhas do casal nasceram da barriga de Bia por inseminação em laboratório com o espermatozoide de um homem parecido fisicamente com Mônica.

A narrativa é muito feliz ao buscar mostrar que um relacionamento homoafetivo pode ser enxergado com mais positividade. Inclusive o enredo percorre todo o processo de descoberta sexual da protagonista Bia desde a infância, passando pelo casamento com Mônica, a aceitação de toda a família, a gestação e a chegada das filhas, Cláudia e Cecília, ao convívio harmonioso e aberto em relação a um modelo de construção familiar.

Contudo, a perspectiva de abordagem inversa da culpa (de que esta pode ser superada) é exceção nas narrativas que analisamos nesta pesquisa de doutoramento.

A culpa, o medo e, posteriormente, o aspecto religioso do pecado, e, na esteira destes conceitos, a obrigatoriedade da confissão, marcam toda a vida, desde a mais precoce idade, de muitos indivíduos ocidentais. No que tange à sexualidade/homoafetividade e aos mais

diversos comportamentos e contextos relacionados a ela, esse fardo repressivo é uma realidade desde a Antiguidade, antes mesmo da Era Cristã, caracterizada, sobretudo, pela pastoral do medo e do pecado. E a literatura tem sido uma fonte abundante e concreta de verificação de como essas questões povoam o imaginário dos sujeitos, infantis e adultos, de diferentes épocas.

Paul Tournier, em *Culpa e graça: uma análise do sentimento de culpa e o ensino do Evangelho* (1985), enfatiza que, no século XIX, a questão da culpa ainda era marcada por uma consciência leve, o que contrastaria em muito com o peso que a culpa tem hoje – a partir do século XX – para as sociedades atuais de consciência pesada. “‘Em 1880’, escreve Jean Guitton, ‘poder-se-ia resumir os resultados da análise moral por esta fórmula: mesmo os culpados são inocentes. Em 1945, seria necessário inverter os termos: mesmo os inocentes são culpados... Nós estamos na época dos juízes’” (TOURNIER, 1985, p. 37).

Segundo o estudioso francês, a filosofia e a literatura contemporânea, por isso mesmo, são extremamente carregadas de uma consciência pesada. Romances, novelas, peças de teatro, filmes, teriam na questão da culpa uma problemática central. Culpas mais graves, menos graves, culpas reais, irreais, culpas oficializadas, culpas menos formais, culpas profundas ou superficiais, difusas, a própria culpa de existir, a própria anticulpa (presente mesmo que seja para contestá-la) preencheriam as literaturas atuais de desespero e pessimismo, e de um arraigado sentimento de pecado. A literatura infantil – que, tendo em vista seu público-alvo, deveria ser menos carregada – traz, ainda que sutilmente na maioria dos casos, o peso da culpa, em especial quando se trata de temas polêmicos e tabus, como os relacionados à homoafetividade.

Defendemos, inicialmente, que os sentimentos de culpabilidade e angústia, tais como as sociedades ocidentais os conhecem, pelo menos desde os primeiros séculos cristãos<sup>10</sup> – com raízes ainda mais remotas no povo judaico de Israel e perdurando até a atualidade – estão

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que, possivelmente, as vigilâncias focadas na infância, com destaque para a sua sexualidade, não eram tão fortes no chamado “Cristianismo primitivo”. Movidas por outros interesses que não o religioso/espiritual, como a questão do poder político e econômico, religiões cristãs, como o Catolicismo, o Protestantismo e as religiões neopentecostais, passaram a pregar um forte esquema de repressão contra práticas “desviantes”, a exemplo da sexualidade infantil, do sexo para recreação, justificando a inferioridade da mulher e do indivíduo homoafetivo, e legitimando o domínio do ser masculino, criando e naturalizando a existência de sociedades completamente patriarcais. O Cristianismo primitivo compreende o período que vai da morte de Jesus, no ano 33 d.C, até a chamada “conversão de Constantino”, ocorrida, supostamente, em 337 d.C. O período pode ser dividido em três fases: a primeira, até o ano 100, data em que a maioria dos contemporâneos de Jesus já havia falecido; a segunda, do ano 100 a 250, momento em que o Cristianismo expandia suas conquistas territoriais para fora da Palestina, em especial nas províncias romanas antigas, como, a Síria, Ásia Menor, Egito, e em toda a Itália, ainda que esta última não constituísse o Cristianismo como sua religião universal; e a terceira fase, que abrange o período em que o Cristianismo foi mais intensamente perseguido pelo Estado romano (entre 250 e 311) até a sua aceitação como religião do Estado imperial romano a partir de 391 (BARRERA, J. T. *A Bíblia judaica e a Bíblia cristã: introdução à história da Bíblia*. 2.ed. Tradução de Pe. R. Mincato. Petrópolis: Vozes, 1999 - p. 284-289).

fortemente impregnados da doutrina judaico-cristã, marcada pelo moralismo religioso, por um Deus agressivo e ameaçador, pelo ódio ao corpo.

Sousa (2016) assinala que todos os dispositivos repressivos e moralistas, com destaque para a escola, aperfeiçoados na Era Moderna, de acordo com Michel Foucault, em *História da sexualidade I: a vontade de saber* (1988), foram responsáveis pelo silêncio e pelo interdito que marcaram e ainda marcam as experiências afetivo-sexuais durante a infância. As mentalidades apreendidas pela história conservam a imagem da criança como um ser assexuado. Qualquer manifestação comportamental que fuja a essa imagem ditada pela norma deve ser interdita, proibida. A identidade infantil continua sendo sujeitada pelo funcionamento de um conjunto de instituições disciplinares, como a família, a igreja, a escola, os consultórios médicos etc.

Todos esses mecanismos de controle da sexualidade infantil, do corpo e da alma das crianças, a exemplo da interdição da prática da masturbação masculina, por meio de uma vigilância que envolvia simultaneamente pais, professores, médicos e outros profissionais especializados, deveriam adestrar e educar as iniciativas sexuais infantis, consideradas perigosas para a formação do bom indivíduo adulto (SOUSA, 2016, p. 47).

Portanto, em consonância com as concepções de Judith Butler, em *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo* (2000), afirmamos que o sexo funciona como norma e como prática regulatória dos corpos subjugados, em especial das crianças, dos velhos, dos loucos, dos deficientes, dos indivíduos homoafetivos. Essa força regulatória, que é o sexo, tem ainda o poder de demarcar e diferenciar os corpos controlados.

Ainda que a maioria das narrativas que ora analisamos não apresente claramente o aspecto religioso do sentimento de culpa verificado em contextos marcados pela questão da homoafetividade, inferimos que o peso dessa culpabilidade, que, por meio do sexo, submete e controla, em especial por se tratar de textos literários brasileiros – sociedade predominantemente cristã – tem uma forte influência do moralismo religioso. Pois o medo do corpo sempre foi uma das maiores preocupações da Igreja cristã, principalmente, pois esse mesmo corpo é capaz de prejudicar toda a alma.

É o dogmatismo religioso, calcado na culpa, na intolerância e na veia inquisidora, que se espalha para vários setores da vida social. Como afirma Rubem Alves, em *Protestantismo e repressão* (1982)<sup>11</sup>, o dogmatismo não é monopólio da religião. “Nós o encontramos em todos

---

<sup>11</sup> A primeira edição de *Protestantismo e repressão* data de 1979 e é considerado um dos primeiros ensaios críticos sobre o protestantismo brasileiro. Seu autor, Rubem Alves, foi teólogo presbiteriano, professor de Filosofia e psicanalista, além de escritor de dezenas de livros literários infanto-juvenis. A obra é tão significativa para o

os níveis, passando pelas ideologias, pela ciência e atingindo até os planos domésticos e individuais do comportamento” (ALVES, 1982, p. 284).

Estudiosos da Psicanálise, como Medard Boss, em *Angústia, culpa e libertação* (1981), observam que a culpa e a angústia são fatores predominantes na vida dos seres humanos, pelo menos desde o seu nascimento, se superpondo, em alguns casos, a algumas sensações poderosas, como a fome e o amor. Inclusive, para o bem da humanidade, o medo e as inibições provocadas pelo sentimento de culpa podem ter sido responsáveis pela sobrevivência dos homens diante dos perigos. O medo estimularia as reações de fuga e a culpa frearia a agressividade dos seres. Sem esses dois fatores, a vida como é hoje já poderia ter sido extinta, tendo o ser humano como grande obra da criação.

Desde cedo, muitos pais e mães incutem nas cabeças de seus filhos os primeiros sentimentos de culpa, por meio do autoritarismo, das exigências de ordem e das proibições. Essa imagem dos pais opressores é levada pela criança para as suas relações externas, as ordens e proibições estariam fortemente introjetadas em seu interior, em suas consciências. Tanto que, já no primeiro contato exterior, muitas pessoas se sentem angustiadas e culpadas diante de outras autoridades, como professores e sacerdotes. Portanto, a opressão religiosa pode, por sua vez, fortalecer a culpabilidade e a angústia já manifestadas em outros setores da vida humana, como, a família e a escola.

Não por acaso, Boss (1981) assinala que os sentimentos de culpa se misturam com o medo de castigos de uma forma tão forte que as crianças levam essas sensações para toda a sua vida, ainda que cumpram todas as ordens ou nunca transgridam uma proibição. O medo de sofrerem castigos infernais e da figura do diabo povoa o imaginário das pessoas há séculos e não apenas no quesito religioso. Incluem-se aqui as obrigações e o sentimento de culpa diante de governos e das próprias ideologias, tudo sob o comando do medo da aniquilação social e mesmo física.

Como já afirmamos, a culpabilidade permanece durante toda a vida do indivíduo. É um sentimento milenar, de “ficar-a-dever”, que vai se padronizando e ganhando cada vez mais uma consistência patológica. Onde essa culpabilidade nasce, cresce, amadurece e se consolida? “(...) no sentimento de culpa da criança diante dos pais e dos professores, no dos adultos em seu relacionamento com o próximo, com o Estado, com Deus, com o destino, com a vida?” (BOSS, 1981, p. 37). O psicanalista suíço considera, e concordamos com ele, que o ser humano é essencialmente culpado e assim permanece até a sua morte.

---

estudo filosófico da religião cristã que, quase 30 anos depois, uma segunda edição foi publicada com o título de *Religião e repressão*, comprovando a abrangência das colocações de Alves para além do Protestantismo.

Os ocidentais travam desde a infância uma luta constante contra as convenções morais estabelecidas por uma sociedade extremamente conservadora, que tem na infâmia e na vergonha seus pilares de acusação e desaprovação. Uma máquina agressiva e acusadora denunciada por Kafka em obras como *O castelo*, que já não mais precisa estar concentrada nos aparelhos policiais, burocráticos e judiciais, mas se encontra espalhada numa coletividade autoritária, baseada nas tradições, costumes e regras absolutamente restritivos. A figura do moralista intolerante e sectário, religioso ou não, impõe a ele e a terceiros, crenças e princípios opressivos e persecutórios. Um desejo de dominar, condenar e castigar pelas mais leves faltas.

Ao analisar, também na perspectiva da Psicanálise, as relações entre moral, culpabilidade e pecado, A. Hesnard, em *Moral sem pecado* (1971), destaca que a tolerância em relação à alegria de viver, de desejar, característica dos povos antigos, foi abafada pelo que ele chama de “desprezo à existência humana”, uma “angústia culposa de viver”, o “horror à vida” e um “constante apelo à morte”. Marcas do Cristianismo adaptado à moral doutrinária das Igrejas e seus clérigos. Ainda que os povos antigos tivessem uma ética em sua relação com os deuses, essa ética não estava pautada sobremaneira pela lógica dos castigos divinos, da maldição sobre o prazer e o desejo (HESNARD, 1971, p. 15-16).

A própria ternura de Cristo e a defesa da caridade, mais comuns nos primeiros três séculos do Cristianismo, cederam lugar ao moralismo religioso, monástico e doutrinário, consolidando-se e generalizando-se ao longo da Idade Média por todo o mundo ocidental.

O fiel não é mais o que ama, mas o que é ameaçado; já não se chama crente e sim *pecador* [grifo do autor]. A partir de então a moral religiosa do povo irá limitar-se a essa negatividade angustiada, àquilo que chamaremos de mitomoral do pecado. Ela atingirá mais tarde sua expressão paroxística nos puritanismos de todas as seitas, aparecendo tanto nos “heróis da humildade cristã”, católicos, de S. Sulpício, que “reclamam como uma graça de Deus todo o seu ódio, toda a sua maldição contra a carne, quanto nas fervorosas condenações pelos pastores americanos de toda exaltação da alegria simples e sadia de viver” (HESNARD, 1971, p. 16-17).

Os indivíduos modernos passaram a ser e os contemporâneos continuam sendo profundamente marcados por essa mitomoral<sup>12</sup> negativa do pecado [voltaremos a essa questão mais à frente], ou seja, uma culpabilidade interior carregada de condutas míticas, subjetivas, miraculosas e supersticiosas. Grande parte dos sujeitos ocidentais, independentemente de sua posição religiosa ou filosófica, ainda é movida pela dicotomia entre o bem e mal. Ou seja, o que não é bom, de acordo com os valores e normas de uma sociedade profundamente marcada por uma religiosidade culpada e culposa, é mau. Não há meio termo. Uma moral doutrinária

---

<sup>12</sup> Hesnard (1971) explica que a “mitomoral negativa do pecado” é uma “estrutura mística, remanescente interno de tabus primitivos, desvio da exigência ética inter-humana para a interioridade de terrores ancestrais” (p. 50).

que persegue inimigos concretos e abstratos, a exemplo dos chamados desregramentos sexuais, em nome da virtude e de uma falsa caridade. É a perseguição implacável contra o Outro, ou seja, aquele que não se porta como as normas hegemônicas religiosas, filosóficas, ideológicas, prescrevem.

Em *É proibido miar* (1983), Bingo sofre as mais duras humilhações e violências apenas porque não se porta com a postura de virilidade que sua família esperava de um cão macho. O fato de Bingo miar, ao invés de latir, era inaceitável, passível das mais severas punições. Para a família, ele passou a personificar o “mal” apenas porque não fazia um “bem” considerado pela sociedade canina: nunca, em hipótese alguma, cachorro deveria agir como um gato. O que se pode inferir tratar-se da perseguição e opressão sobre a suposta sexualidade da personagem. Quando da fatídica descoberta de que Bingo era um cão diferente, as reações foram de profunda tristeza, desolação e cruel rejeição.

Pelo resto daquela tarde, ninguém mais brincou naquele quintal. E ninguém chegou perto de Bingo, como se ele tivesse alguma doença contagiosa, como, catapora ou sarampo, que ninguém quer pegar.

Quando a noite caiu, todos os cães foram para o galpão ajeitar-se em suas almofadas. Depois que todos já estavam acomodados, Bingo aproximou-se, exausto, só pensando em dormir.

Mas o Seu Bingão levantou a cabeça e rosou ameaçadoramente, mostrando os dentes.

O pobre do Bingo parou, quis chorar, quis pedir, mas fez meia-volta. Nada adiantaria. Nada daria jeito (BANDEIRA, 1983, p. 21).

Bingo passou a ser tratado como um doente infeccioso e até mesmo como um criminoso. Realidade muito parecida com a de muitos meninos brasileiros, crianças e adolescentes, que passam as primeiras décadas de suas vidas sofrendo ataques por causa de uma suposta homoafetividade, sendo alvos constantes de tentativas de cura, expurgos e punições.

Em um texto mais recente, *Meus dois pais* (2017), a opressão sobre a homoafetividade ocorre de forma indireta sobre Naldo, o garoto protagonista. A rejeição por parte dos colegas da escola e de seus pais se dá porque descobriram que o pai de Naldo se separou de sua mãe e casou com outro homem. Apesar da aceitação da mãe e da ótima relação que o menino tinha morando com o pai e Celso (o padrasto), o garoto não aguentou a pressão. Passou a ser rejeitado e ridicularizado por quem se dizia seus amigos. A própria mãe tenta convencer o filho de que as diferenças fazem parte da vida em sociedade e que é preciso respeitá-las.

- A mamãe falou bastante. Explicou que muitos homens e mulheres são assim: amam seus iguais. E têm relacionamentos tão bonitos como os entre um homem e uma mulher, que são mais comuns.

- Mas por que justo meu pai tem que ser diferente?
- Na mesa ainda havia uma bandeja de doce. Mamãe pegou um de chocolate e outro de amêndoas.
- Olhe para esses doces. Ambos são doces, mas diferentes entre si. Não é errado ser diferente! Imagine se todo mundo tivesse cabelo igual, nariz igual, rosto igual? Jeito de ser igual?
- Tinha
- Naldo, cada pessoa tem um jeito de falar, de ser. Isso não tem nada a ver com a forma de amar.
- Mas um bando de garotos infernizava a vida dele! Eles faziam piada, xingavam. Até ameaçavam bater nele.
- A mamãe suspirou.
- Ainda tem muita gente preconceituosa, Naldo. Mas será que é certo caçoar de alguém porque é diferente? Você tem sorte, meu filho!
- Sorte?
- Seu pai é um homem corajoso. Soube assumir seus próprios sentimentos. (CARRASCO, 2017, p. 37).

Destaque-se em *Meus dois pais* que o narrador comenta sobre os diversos formatos familiares que se apresentam na atualidade, como pais divorciados, filhos de diferentes raças/etnias, famílias monoparentais (geralmente uma mãe). Todas relativamente mais bem aceitas pela sociedade do que as famílias homoparentais. Naldo sentiu na pele o peso desse preconceito. Peso certamente aumentado pela consciência culpada, marcada sobremaneira pela religiosidade cristã e o sentimento de pecado.

Jean Delumeau, em *O pecado e o medo: a culpabilização no ocidente* (2003), classifica os três pecados que prioritariamente mais preocupavam – e consideramos que ainda preocupam em demasia – às autoridades eclesiais e, conseqüentemente, aos fiéis. São eles: o amor ao dinheiro, a luxúria (incluindo aqui os desregramentos sexuais) e a inveja/maledicência. Para tratar a luxúria, somente declarando o corpo como um adversário e domando-o como inimigo, por meio de muito jejum e outras penitências e mortificações.

## **2.1 Culpa, sexo e dominação**

A sexualidade e temas relacionados a ela, como, a efeminação (no caso masculino) e a virilidade excessiva (no caso das mulheres), estão entre os fatores mais carregados de culpabilidade e mais visados pela moral do pecado. Desvios em relação ao sexo, ao desejo e ao prazer são particularmente dotados do peso da angústia, bem como de aspectos fortemente emotivos e imaginativos que potencializam o sentimento de temor, culpa e pecado. Hesnard



(1971) é ainda mais veemente ao abordar a importância crucial da questão sexual para a construção da mitomoral do pecado:

É o desejo sexual que, acima de tudo, organizou, sob condições de severa repressão, estabelecidas por inúmeras sociedades civilizadas, a mitomoral do pecado. É a essa repressão que está ligada primitivamente a grande ideia da “pureza” interior. Trata-se da luta implacável, às vezes sádica, contra o “demônio da carne”, que, ressuscitando os tabus no íntimo do indivíduo, vem cultivando no povo a crença animista e regressiva na interioridade do Mal. Originado nas coletividades religiosas – com sérias diferenças de valores, aliás, conforme a época, os cultos e as religiões – o pecado mental da carne apresenta-se sob um dos aspectos mais estranhos, mais desnorteantes, mais incoerentes de que se possa revestir a imaginação humana em desvario, a um tempo desenfreada e recalçada (HESNARD, 1971, p. 45).

Esse desejo, com destaque para o homoafetivo, é reprimido durante toda a vida, seja por parte de terceiros ou por meio de autoacusações, frutos, em grande parte, de uma educação familiar, escolar, religiosa e social em geral, calcada na busca obsessiva e improdutiva pelo pudor e pela castidade. Improdutiva porque inalcançável e, por isso mesmo, geradora de um sentimento de culpabilidade interior permanente. O ser humano nasce sob o domínio de uma sociedade castradora, que enxerga no prazer sexual/homoafetivo, ao mesmo tempo, uma coisa da qual não se pode fugir, mas que deve ser evitado a qualquer custo, pois se trata de uma maldição e de um pecado grave.

Em se tratando do indivíduo homossexual masculino, da sodomia, o temor, a vergonha e a culpa são imensos, pois seus desejos são considerados perversões e desvios desprezíveis, que dependem apenas da sua vontade e de como esse indivíduo se insere no meio em que vive. Além disso, no caso dos homens homossexuais, eles não procriam como a mulher, podendo sua sexualidade ser algo ainda mais rejeitado pela mitomoral cristã do pecado. Vale ressaltar que sujeitos homoafetivos, masculinos e femininos, são proibidos de casar conforme o sacramento matrimonial da Igreja Católica e outras denominações cristãs mais conservadoras, como são as evangélicas pentecostais e neopentecostais. Os desejos sexuais, como um todo, não passariam, por conseguinte, de fraquezas humanas que ameaçam a castidade determinada como meta para homens e mulheres cristãos.

Essa vergonha característica do desejo homoafetivo evoca o conceito junguiano de complexo<sup>13</sup>. Tournier (1985) destaca a visão junguiana de que o homem é menos livre do que

---

<sup>13</sup> O complexo, segundo Jung, é uma reunião de imagens e ideias, conglomeradas em torno de um núcleo derivado de um ou mais arquétipos, e caracterizadas por uma tonalidade emocional comum. Quando entram em ação, os complexos contribuem para o comportamento e são marcados pelo afeto, quer uma pessoa esteja ou não consciente deles. Ver: SAMUELS, Andrew; SHORTER, Bani; PLAUT, Alfred. *Dicionário Crítico de Análise Junguiana*. Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/16393883/andrew-samuels---dicionario-critico-de-analise-junguiana>>. Acesso em 16/06/2017.

se imaginava. Ele permanece prisioneiro de sugestões recebidas ainda na infância, a exemplo das determinações sociais e culturais em torno da sexualidade. Sabe-se, no fundo, que o amor e o sexo são coisas positivas e fundamentais na vida dos seres humanos, porque “criadas por Deus”. Por isso a pessoa passa a se sentir menos culpada de possuir um “instinto sexual” do que de se ver atormentada por uma culpa mais sutil, ou seja, a de estar sujeito a complexos e inibições que ela não aprova, sentindo-se culpada por agir da maneira como não pensa ou não acredita, e vice-versa.

Pensem, por exemplo, na culpa do homossexual. Já lhe disseram muitas vezes que a sociedade é culpada de fazer pesar sobre ele um desprezo imerecido, pois trata-se de um acidente no seu desenvolvimento psicológico do qual ele não é responsável, como quando se quebra a perna e a fratura mal consolidada deixa uma pseudoartrose. Ele continua com um sentimento de culpa persistente, mesmo tentando encobri-la sob belas teorias platônicas; é culpável contrariar a ordem estabelecida da natureza (TOURNIER, 1985, p. 24).

Uma das ideologias dominantes em muitas sociedades [cf. Nolasco (1995), Badinter (1993) e Bourdieu (2002)], com destaque para aquelas que adotam a perspectiva de dominação do masculino sobre o feminino e, por conseguinte, sobre condutas assemelhadas, é a valorização da virilidade do sexo masculino. E essa postura é bastante influenciada pelo complexo de culpabilidade/pecado empreendido pelas normas religiosas cristãs em torno da relação do masculino (protetor, superior) X feminino (protegido, inferior). Ou seja, a mulher (aquela que é penetrada pelo falo para procriar, apenas, nunca para sentir prazer) deve se submeter ou ser submetida ao homem, que, por sua vez, é compelido e se sente culpado desde a infância quando adota práticas identificadas com o feminino.

Pierre Bourdieu, em *A dominação masculina* (2002) assinala que, ao longo da história, o sexo masculino adquiriu o *status* de dominador natural, quando, na verdade, este fato foi forjado culturalmente. O arbitrário cultural evoluiu, então, para o arbitrário natural, impregnando as mentes de um sentimento de que o homem é sempre o dominador, para o bem e para o mal. Esta naturalização do masculino como soberano estende seus tentáculos sobre todo o sexo diferenciado, inicialmente sobre o feminino e, conseqüentemente, sobre os homossexuais, uma vez que, nas sociedades patriarcais, o ser homoafetivo é identificado com a inferioridade sexual e social culturalmente construída e atribuída às mulheres. E fica muito difícil sair dessa esfera de dominação, quando os próprios dominados já introjetaram um conhecimento que, na verdade, são apenas “atos de *reconhecimento*, de submissão” [grifo do autor] (BOURDIEU, 2002, s/p).

O ato sexual em si pode ser considerado o primeiro campo no qual a dominação masculina se materializa. O homem deve sempre possuir sexualmente, submeter o sexo mais “fraco”<sup>14</sup>. Portanto, tem-se a lógica ocidental de que o homossexual, basicamente o que se submete ao papel passivo na relação, não atende a um dos requisitos básicos do domínio. De acordo com Bourdieu (2002), a relação sexual se configura numa relação social de dominação, construída sobre a ostensiva divisão entre os papéis ativo *versus* passivo. Na relação homossexual, a dominação masculina tem esse caráter a mais, pois um dos parceiros feminiza o outro. É minimamente aceitável uma relação homoerótica desde que se mantenha o poder da masculinidade. Por isso, o *status* de inferioridade potencializado atribuído ao passivo, identificado com o feminino.

Ainda de acordo com Bourdieu (2002), portanto, por causa da naturalização do domínio do masculino sobre o feminino, o sujeito homoafetivo tem que viver sempre com vergonha de suas experiências sexuais, com medo de ser visto, de ter desmascarado o desejo que sente e, por sua vez, de ser rejeitado, inferiorizado, subestimado e, em muitos casos, escorraçado do convívio social; simplesmente porque não faz jus, conforme foi naturalizado ao longo do tempo, ao poder dominador do macho sobre a “fêmea”.

E para agravar ainda mais a situação, nas sociedades patriarcais – como é o caso da brasileira –, a masculinidade e a virilidade estão sempre identificadas com a heterossexualidade<sup>15</sup>, o que acarreta um forte sentimento homofóbico como parte integrante da identidade masculina. Ser macho e rejeitar tenazmente a atração por indivíduos do mesmo sexo são obrigatoriamente complementares. Elisabeth Badinter, em *XY: sobre a identidade masculina* (1993), explica que “a homofobia é o horror às qualidades femininas nos homens, enquanto a misoginia é o horror às qualidades femininas nas mulheres” (BADINTER, 1993, p. 117).

Importante abordar aqui a questão do vínculo homossocial em contraponto ao pânico homossexual, concepções inauguradas pela estudiosa estadunidense Eve Kosofsky Sedgwick e analisadas por SOUSA (2010). A homossociabilidade configuraria um paradoxo, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que os agrupamentos homossociais rejeitam

---

<sup>14</sup> Vale destacar aqui que o termo “fraco” foi imposto culturalmente para inferiorizar o sexo feminino em relação ao masculino, mas já perdeu grande parte de seu poder de argumentação, principalmente após a revolução sexual da década de 1960.

<sup>15</sup> Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2008), Judith Butler discorre sobre o conceito de heteronormatividade, que serve de referência para a atribuição da masculinidade em oposição à feminilidade. Ela afirma que os sujeitos sociais são reconhecíveis, primeiramente, de acordo com seu gênero, masculino ou feminino, delimitado pela matriz heterossexual. Esta matriz define, por sua vez, “a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2005, p. 216).

manifestações de afeto e erotismo em seu interior, sendo caracterizados por uma forte homofobia, o desejo homoerótico pode ser considerado inerente a esses grupos.

O indivíduo homosocial estaria mais provavelmente sujeito à ocorrência de desejos homoeróticos, que, por sua vez, são fortemente negados e repudiados. Em *Epistemología del armario* (1998), Sedgwick aborda a questão do “pânico homossexual”, engendrado nesse contínuo dos vínculos homosociais masculinos, caracterizados por uma “secularizada e psicologizada” homofobia, que exclui certos segmentos desse contínuo homosocial, como é o caso dos homossexuais. (SOUSA, 2010, p. 136).

Essa exclusão chega ao ponto de que esses homens, para além de se definirem como não homossexuais, definem-se contra a homossexualidade. Vale destacar que esse pânico homossexual só se expressa, geralmente, até o momento em que o indivíduo “sai do armário”<sup>16</sup>, pois o desejo homossexual surge como uma ameaça “às relações de caráter obrigatório entre os homens – relações de amizade, tutela, identificação admirativa, subordinação burocrática e rivalidade heterossexual (...)” (SEDGWICK, 1998, p. 245).

Bourdieu (2002) assinala que o trabalho de reprodução e consolidação da dominação masculina nas sociedades ocidentais foi garantido durante séculos por três instituições principais – a família, a escola e a igreja. As três, identificadas também nas narrativas que ora analisamos, contribuem diretamente para a perpetuação da divisão dos papéis de gênero e sexuais; para o fortalecimento da percepção de inferioridade das mulheres; e para a transmissão de geração para geração do modelo patriarcal, refletido, inclusive, na relação adulto/criança.

Até mesmo detalhes comportamentais corriqueiros como demonstrar ternura, carinho ou dor, observa Sócrates Nolasco, em *A desconstrução do masculino* (1995), são quase sempre associados a uma dúvida sobre a orientação sexual dos indivíduos masculinos. “Para um homem, ter os afetos fora das trilhas definidas socialmente para eles é sinal de que a heterossexualidade não vingou” (NOLASCO, 1995, p. 18).

O cotidiano dos meninos está permeado de observações tais como: “isto é brinquedo de menina”, “menino não chora”, “menino não abraça nem beija outro menino, só os maricas”, “você transou com ela? Não? É muito bobo!”, “você é um medroso, parece mulher”. Enfim, uma gama de afirmações vindas em um primeiro momento da família, posteriormente da escola e das relações sociais, fará crer aos meninos que

<sup>16</sup> Para Georges Chauncey, em *Gay New York: gender, urban culture, and the making of the gay male world, 1890-1940*, a expressão “coming out” remonta ao vocabulário gay dos anos pré-guerra. Ele explica que a expressão era usada “did not speak of coming out of what we now call the 'gay closet' but rather of coming out into what they called 'homosexual society' or the 'gay world'”. A terminologia “sair do armário” teria sido tirada do vocabulário feminino, cuja expressão era usada para referir-se ao ritual de uma debutante, que seria oficialmente apresentada à sociedade.

existe um homem viril, corajoso, esperto, conquistador, forte, imune a fragilidades, inseguranças e angústias (NOLASCO, 1993, p. 42).

Em *O mito da masculinidade* (1993), Nolasco destaca também que o modelo patriarcal estabelecido nas sociedades ocidentais tem no machismo seu parâmetro diante do mundo. Não é permitido ao homem chorar, ele deve ser sempre o melhor, mais forte, não se envolver afetivamente, nunca voltar atrás em suas decisões. Isso, não raras vezes, acaba descambando na violência como forma extremada e desesperada de enfatizar o poderio do masculino, encurralado por sensações constantes de fracasso.

Na literatura, inclusive na infanto-juvenil, podemos verificar claramente essa diferenciação e valorização da masculinidade desde a infância. Meninos que adotam práticas consideradas não viris, por exemplo, são logo repreendidos e reprimidos pelos pais. Como já reiteramos, o aspecto religioso do pecado e mesmo da culpa por si só podem ou não aparecer de forma tão óbvia nas narrativas, mas os enredos apontam para uma forte repressão sobre condutas tidas como impróprias para homens e, em consequência, uma pesada culpa imposta aos indivíduos desde pequenos e que ousam, principalmente àqueles que ousam quebrar essas regras.

Em *Menino brinca com menina?* (2006), Carlão é um garoto orientado pelo pai a só brincar com “brinquedo de menino: bola, carrinho, trem, avião, corda, revólver, metralhadora, cassetete, canhão...” A própria mãe de Carlão não permitia que o filho chorasse nem que brincasse com as meninas, pois isso era coisa de “maricas”. “Não botei um homem no mundo para ter um maricas em casa” (DRUMMOND, 2006, p. 02-03). O machismo da mãe muito provavelmente seria fruto de uma criação, a da mulher em geral, subjugada ao patriarcado.

No entanto, nem passava pela cabeça dos pais que o garoto só brincasse com coisas de macho porque se sentia pressionado. Por um lado, carinho, por outro, opressão – para ser o mais forte, o mais macho, o mais valente, o mais estudioso – oscilavam na relação da mãe e do pai com o filho. Apenas para atender às expectativas em torno dele, Carlão fazia inimigos e tinha poucos amigos. Como criança, não entendia bem por que brincar com as meninas o faria virar “maricas” e, na sua visão infantil, muito menos compreendia o que seria “virar maricas”. No entanto, deveria obedecer. “Vai ver que é depois de grandes que eles ficam maricas...”, pensava ele. “O que será, mesmo, virar maricas?” Logo, porém, reagia: “Não posso correr riscos! O que meu pai iria pensar de mim?” (DRUMMOND, 2006, p. 03).

Brincar com meninas também não era permitido para o garoto Toni, de *Menino ama menino* (2000). Cresceu debaixo da zanga constante e das reprimendas do pai, que o detonava,

sempre comparando-o ao irmão mais velho e mais másculo, Francisco. Toni não gostava de futebol, nem de cavalgadas e rodeios. Gostava de ler, de ser médico das bonecas das meninas.

- O pai, olhos indagadores, zanga na voz:
  - Toni, outra vez brincando com as meninas?
  - Não, seu Frederico – explicou uma delas. – Estamos brincando de casinha, e ele é só o médico das bonecas.
- O menino, olhar baixo. Em silêncio foi colocando os brinquedos na caixa para tentar um remendo no desaponto.
- Já avisei muitas vezes que não quero ver você com brincadeiras de mulher! – sentenciou o pai.
- As meninas saíram assustadas. E o menino ficou no quarto, trancado (GODINHO, 2000, p. 03).

A implicância por parte do pai com o jeito diferente de Toni era pesada, tendo o menino crescido sob o jugo da opressão e da culpabilização por comportamentos julgados indícios de homoafetividade, que, na infância, ele nem sabia do que se tratava. Frederico brigava se Toni brincasse com as meninas, se vestia roupa colorida, se gritava, se cuidava das plantas do jardim, se queria fazer teatro, aula de piano. Macho não faz isso, macho não faz aquilo. A atitude do irmão Francisco quando assediou as meninas uma vez em que foi ser o médico da brincadeira foi, por outro lado, recebida com risadas e aprovação. Episódio que retrata bem a condição de submissão e inferioridade a que são submetidas pessoas do sexo feminino ou assemelhados.

O enredo é pródigo em mostrar como a pouca virilidade e a feminilidade era e ainda são, em sociedades conservadoras e patriarcais, como é a brasileira, consideradas provas de que o indivíduo é ou pode vir a ser, no caso de seres em formação, como a criança, homossexual. Pecado grave quando se analisa a questão pelo aspecto religioso.

## **2.2 Obsessão pelo pecado**

No que diz respeito às normas religiosas que, como já dissemos, povoam o imaginário dos indivíduos ocidentais quando se trata de abordar a questão da culpabilidade, as postulações de Santo Agostinho, no século V d.C., ainda hoje são consideradas aquilo que garante uma boa parte da sustentação filosófica da moral doutrinária cristã/católica. Esta, focada na auto penitência, na obsessão pelo pecado, na valorização do masculino em detrimento do feminino, na vigilância dos desejos carnis, na repulsa ao corpo, na valorização da morte em detrimento da vida, na defesa intransigente da castidade, do pudor, no combate ao sexo por prazer e a práticas consideradas pervertidas, anormais, a exemplo da homoafetividade e, na esteira desta última, da homoparentalidade dos dias contemporâneos.

Em suas *Confissões* (2011), Agostinho, arrependido de sua infância e juventude pecadoras, e tomado pela convicção do pecado original (herdado do primeiro homem e pecador, Adão), defende que os seres humanos já nascem corrompidos por vícios. A obsessão pela culpa/pecado é tão enraizada na mentalidade cristã desde as concepções agostinianas que até mesmo o fato de o recém-nascido chorar ardentemente desejando sugar os peitos de sua mãe pode ser considerado, segundo ele, uma prática pecaminosa. Ao contrário da debilidade e da inocência física, para Agostinho, a alma das crianças não é inocente, ainda que ele mesmo reconheça que se trata de uma idade difícil de ser lembrada. “E se ‘fui concebido na iniquidade’ e se ‘em pecado me alimentou, no ventre, minha mãe’, pergunto, Senhor e Deus meu, onde e quando estive inocente este vosso servo?” (AGOSTINHO, 2011, p. 3).

Trata-se de uma culpabilidade e, porventura, de um sentimento de pecado incutido na cabeça de meninos e meninas desde o seu primeiro dia de vida. Não sinta desejos sexuais – ainda mais por pessoas do mesmo sexo; não valorize o corpo em detrimento da alma; não chore; não adote comportamentos e posturas femininas, no caso dos meninos, e masculinas, no caso das meninas; são apenas algumas das condutas exigidas dos indivíduos desde a infância, e que podemos constatar nos textos literários analisados nesta tese.

O próprio Batismo – que seria uma forma de livrar o recém-nascido da mácula da culpa e uma espécie de passe para a vida cristã – não impede, conforme Agostinho (2011), que as crianças recaiam no que ele chama de “imundície do pecado”, sendo essas recaídas mais graves e perigosas. Quando se trata dos desejos, “prazeres infernais”, “tenebrosos amores”, más companhias e influências, a adolescência é um período ainda mais temido, de acordo com a obsessão agostiniana pelo pecado. Agostinho chega a manifestar que estaria mais feliz se tivesse vivido como eunuco. Contando suas experiências adolescentes, ele assinala que a maldade era algo que brotava de sua substância.

Quem poderia refrear minha miséria e fazer com que usasse bem da formosura transitória de cada objeto? Quem me fixaria um limite às suas delícias, de tal maneira que as ondas da minha idade se agitassem de encontro à praia do matrimônio – já que de outro modo não era possível a tranquilidade – e encontrassem o fim natural na geração de filhos, como prescreve a vossa lei, ó Senhor, que criais a descendência da nossa raça mortal e podeis suavizar, com mão bondosa, os espinhos desconhecidos no paraíso? (AGOSTINHO, 2011, p. 48).

Pela visão agostiniana, a ilicitude agrada justamente porque se trata de algo proibido. Por isso, desde a infância, os indivíduos, em especial nas sociedades cristãs, são doutrinados para o matrimônio heteronormativo, para a castidade, e, em casos religiosos mais conservadores, ao sexo apenas para procriação. A Igreja Católica ainda hoje é contra,

oficialmente, o uso de anticoncepcionais e preservativos. Portanto, práticas fora desse círculo restrito, como a homoafetividade, consideradas “devassidões contra a natureza”, “paixões depravadas”, devem ser detestadas e punidas, como ocorre no relato bíblico da destruição de Sodoma, segundo interpretação das escrituras feita pela grande maioria das igrejas cristãs. Contudo, o próprio Agostinho reconhece que todos os povos cometem semelhantes pecados, apesar de serem estritamente contra a lei de Deus.

O matrimônio exclusivamente entre homem e mulher é ainda hoje considerado o modelo obrigatório de casamento, ou pelo menos o modelo prescrito pela norma religiosa cristã/católica. Fora disso, é minimamente negado e, em grande parte das vezes, violentamente reprimido. A união entre pessoas do mesmo sexo e a adoção de crianças por casais homoafetivos – principais aspectos da chamada homoparentalidade contemporânea – são alvos de forte preconceito e discriminação. Sentimentos que reverberam na culpabilização de crianças filhas de pais gays ou de mães lésbicas.

Em *Meus dois pais* (2017), Naldo se desespera ao saber, como consequência da discriminação que sofre na escola, que seu pai, ao se separar de sua mãe, casou com outro homem. O menino adora viver com os dois, mas prefere ir morar com a avó porque sente culpa e vergonha de ser filho de um homem gay. Foi rejeitado pelos colegas da escola por causa do relacionamento homoafetivo do pai, que passou a atormentá-lo tendo em vista a culpabilização a que foi submetido.

Os colegas Paulo e Fê se negaram a estudar em sua casa, porque a mãe do segundo proibiu, afinal não podiam frequentar a casa de um filho criado por um pai gay e seu parceiro. “Era como se eu estivesse no meio de um terremoto. Já tinha ouvido falar de gays. Havia um colega da classe do ano passado de quem todo mundo caçoava. Ameaçavam até bater nele. Chamavam de gayzinho, porque falava de um jeito mais delicado” (CARRASCO, 2017, p. 27). Mas o pai dele, que já havia sido casado com sua mãe, não podia ser, ele não poderia aceitar. Chorou muito e se voltou contra o pai e, principalmente, Celso (a única personagem que, além de Naldo, é nomeada na narrativa, que seria a personificação do mal, o grande empecilho para a família ser aceita pela sociedade conservadora), afinal, ele havia estragado a boa vida que tinha com pai. Criança como era, Naldo não resistiu à pressão da culpa e, certamente, do sentimento de pecado que pairava sobre sua família, em um primeiro momento.

“Eu não sei o que disseram para você! O Celso não estragou nem a minha vida nem a sua. Pelo contrário, ele me trouxe muita coisa legal. Pra você também. E o principal, Naldo, é que eu gosto do Celso.



- Gosta mais dele do que de mim?  
 - Eu gosto muito dos dois. Mas de cada um eu gosto de um jeito diferente.  
 Lembrei dos meus amigos proibidos de ir me visitar.  
 Disparei:  
 Eu tenho vergonha de você.  
 O papai me olhou como se estivesse machucado. Com dor (CARRASCO, 2017, p. 30).

Ao final da narrativa e após a comunidade da escola não falar tanto de Naldo por causa do casamento homoafetivo do pai, a aceitação acontece, mas, em alguns momentos, condicionada a percepções machistas e homofóbicas como quando o menino destaca a virilidade de Celso como atributo positivo em detrimento de um colega afeminado, vítima de preconceito. Ou seja, não ser efeminado é considerado um ponto positivo que favorece a aceitação da condição homoafetiva do pai pelo filho.

A pastoral do castigo e do medo é certamente a tônica das sociedades cristãs pelo menos desde Santo Agostinho. Em *A cidade de Deus* (2012), ele defende a severidade de Deus contra os maus, que devem ser castigados, já que o próprio Agostinho sabe que não há fiéis, mesmo os bons, que vez ou outra não cedam aos instintos carnis. Deus é paciente, mas exige penitência, sendo o flagelo o grande adestrador para a bondade.

Eis por que (e parece-me razão muito forte) quando apraz a Deus punir a corrupção dos homens com penas mesmo temporais, os bons são castigados de mistura com os maus, castigados como eles, não por viverem como eles, mas por gostarem como eles, embora menos, da vida temporal que deveriam desprezar (AGOSTINHO, 2012, p. 46).

A pudicícia e a castidade são, portanto, as virtudes da alma capazes de fortalecer as pessoas contra os diversos males. Sabe-se que ninguém está a salvo das tentações da carne, mesmo se for casto; o grande problema, para Agostinho, é ceder a essas vontades. A santidade da alma não deve ser violada e qualquer tipo de vício deve ser rigidamente perseguido, pois são contrários à lei de Deus e por isso só podem prejudicar a natureza. “O vício, portanto, opõe-se a Deus, como o mal ao bem” (AGOSTINHO, 2012, p. 80).

Discípulo de Agostinho, São Tomás de Aquino (século XIII) é outro pilar do conservadorismo e da defesa incontestada de que o indivíduo está sujeito à culpabilização e padece do pecado desde que é concebido. Sua *Suma Teológica* ainda reverbera atualmente na construção do sujeito ocidental, inclusive, sutilmente, entre os que se dizem não religiosos e até mesmo não cristãos. “Culpa”, “pecado” e “confissão” são termos que predominam em seu texto em centenas de citações. Ele – para quem Aristóteles é “o filósofo” – afirma que o “mal da culpa” é assim chamado porque se opõe à bondade divina, sendo Deus o supremo bem.

Pelo livre arbítrio, as criaturas racionais, no caso, os seres humanos, são responsáveis por seus atos e por isso estão sempre sujeitas à culpa ou ao mérito. Se for culpado, merece ser punido. Se for digno de mérito, merece ser premiado. A culpa do reprovado de Deus traz em seu bojo o abandono da graça e um dos pontos que consideramos mais importantes para a análise dos textos literários propostos nesta tese é que é pela vontade ou por sua própria culpa que o indivíduo cai em determinados pecados. Afirma Aquino (Art. 2, questão 87: Do reato da pena): “Pois, considerado na sua essência, o pecado procede da vontade, implicando por isso a culpa”.

Portanto, a tentação é considerada um mal, sem ainda ser culpa, pois essa só se concretiza quando se cai na tentação. Há, por sua vez, uma cadeia punitiva: primeiro a tentação, seguida pela culpa/pecado, pela obrigatoriedade da confissão e, por fim, pela pena/punição. Pecando, o indivíduo perde o que seria a liberdade dada por Deus, isenta de culpa e miséria. Além disso, quanto maior a culpa e mais grave o pecado, maior deverá ser a pena e mais urgente a necessidade de confissão. Este é um dos aspectos que mais pesam sobre os indivíduos cristãos desde pequenos.

A criança, muitas vezes, nem sabe o porquê, mas se sente culpada por atos que, de outro modo, sem o peso da pastoral cristã do medo, da culpa e do pecado, não seriam rejeitados e reprimidos. Em *Tal pai, tal filho?* (2010), o menino sofre desde pequeno a cobrança do pai para ser valente e adotar comportamentos e profissões viris. Nada de condutas assemelhadas ao sexo feminino. À medida que ia crescendo, o menino já não entendia os motivos de tantas cobranças por parte do pai até pouco tempo atrás admirado.

Menino, tome cuidado,  
fale grosso, ande direito.  
Não mexa assim com as mãos, seja homem; olhe o respeito!

E o pobre do menino não entendia mais nada.  
Onde estava aquele homem que um dia queria ser,  
que lhe contava as histórias  
até ele adormecer? (MARTINS, 2010, p. 06).

Nessa narrativa, cada vez mais a culpa – mas que culpa? – passava a ser do menino que crescia, debaixo de gritos e reclamações do pai conservador e da mãe submissa. Essa culpa era apenas do garoto, que estava se tornando um rapaz e, por isso, não podia ter condutas consideradas efeminadas, como, por exemplo, querer ser bailarino, coisa de mulher.

A figura do cabra macho é fortíssima no imaginário dos meninos do Nordeste brasileiro. Por essa visão altamente opressora, os garotos recebem dessa sociedade desde que nascem a exigência – algumas vezes sutil, outras vez, clara e objetiva – de serem machos,

valentes, heterossexuais e quiçá violentos. A imagem do cangaceiro Lampião, conforme mostra a narrativa, encarna esse modelo de homem. “- O Capitão Virgulino, valente que nem um touro,/ andava pelo sertão todo enfeitado de ouro./ Teve também Jesuíno, de sobrenome Brillhante.../ Era tudo cabra-macho, mas que andavam elegantes...” (MARTINS, 2010, p. 04). O enredo ressalta que o pai do menino lhe contava essas histórias para que ele jamais esquecesse de que era homem. Era obrigado a seguir o modelo de Virgulino (Lampião) e do pai “valentão”, pois: “(...) Homem não fala fino, nem anda mexendo as mãos” (MARTINS, 2010, p. 09).

O imaginário do homem obrigatoriamente valente e viril está impregnado da visão cristã de culpa/pecado/penitência. No século XIII, São Tomás de Aquino em sua *Suma teológica* já condenava e colocava no mesmo patamar, adúlteros, efeminados e sodomitas. Efeminados são indivíduos dados, segundo ele, à chamada inversão sexual, por agirem como mulheres, o que se opõe frontalmente à tão almejada castidade e ao pudor.

Recorrendo à filosofia aristotélica, Aquino afirma ainda que uma vida de delícias é, de certo modo, efeminada, e que a efeminação é exatamente o oposto da temperança. Além disso, aqueles que se entregam à diversão também são efeminados e, por sua vez, são sujeitos que cedem facilmente ante os obstáculos e a pequenos impulsos, abandonando o bem com vistas à satisfação dos prazeres, o mal.

A pudicícia é mais um dos pontos-chave na *Suma Teológica* de Tomás de Aquino. Pudor como sinônimo de vergonha, sendo a pudicícia referente aos atos dos quais mais os homens devem se envergonhar; e os chamados “atos venéreos”, como diz Agostinho, estão no topo do ranking das ações vergonhosas. Para Aquino, até mesmo o movimento dos membros genitais não está sujeito ao império da razão, como o estaria o dos demais membros externos. “Pois, o homem se envergonha não só da relação sexual, mas também de certos sinais dela, como diz o Filósofo. Por isso a pudicícia tem propriamente como sua matéria o comércio venéreo e todos os sinais dela, como os olhares impudicos, os beijos e os contatos” (Art. 4, questão 151: Da castidade, Tratado da bem-aventurança).

Todo “ato venéreo” é, por excelência, um pecado e um obstáculo à virtude. Qualquer relação fora do casamento heteronormativo (homem X mulher) deve ser considerada impureza e até mesmo crime, logo, pecado mortal. Ou seja, a fornicção e toda união sexual sem ser com a esposa é pecado mortal. Para ser mortal o pecado deve atentar contra a vida humana, donde a fornicção pode ser considerada mortal, porque é um ato que causa uma desordem fundamental no objetivo de procriação que deve ter a relação sexual.

Como já reiteramos, algumas narrativas do nosso *corpus* trazem a questão da culpabilização da homoafetividade contrapondo-se com enredos que tentam desmistificar

relações e contextos que tratam dessa questão. Portanto, na contramão das concepções aquinianas altamente restritivas e conservadoras. O enredo de *Olívia tem dois papais* (2010) traz à tona a discussão sobre o casamento homoafetivo fugindo do lugar comum de abordar episódios de discriminação e repressão para apostar nas reflexões criativas e abertas da menina Olívia sobre o fato de ter dois pais e não um pai e uma mãe. Na sua visão infantil, ela era mais feliz e especial porque foi escolhida (ao invés de ter sido gerada?). “Olívia gostava que lhe contassem sobre sua história. Isso fazia com que se sentisse uma menina especial. - Por isso vocês me escolheram. E eu virei uma filha e vocês viraram papai Raul e papai Luís” (LEITE, 2010, p. 22).

Em *As duas mães de Anita* (2018), a relação homoafetiva entre duas mulheres e adoção por elas de uma menina órfã é vista sob o ponto de vista do questionamento os valores conservadores e culpabilizadores em torno da homoafetividade/homoparentalidade. Anita encontrou a felicidade, porque saiu do orfanato e foi adotada por um casal de mulheres. “Anita é uma criança feliz. Feliz porque morava em um orfanato e não tinha uma mãe. Agora ela foi adotada e tem duas mães” (BUENO, 2018, p. 05). Essas duas narrativas mostram, ainda que sutilmente, o quanto a culpa/pecado em torno das relações homoafetivas podem e devem ser questionadas. Na vida real, sabe-se que esse tipo de aceitação e harmonia é exceção. O peso da culpa/pecado, sobremaneira influenciado pelas visões agostinianas e aquinianas, é ainda a regra.

Tomás de Aquino assinala que os atos bons são atos de virtude, e esta é capaz de tornar bom quem a possui, bem como os atos que são praticados, portanto dignos de louvor. Já os atos opostos são considerados maus e logo dignos de culpa. No que diz respeito ao domínio da moral, o pecado e o mal acarretam o desvio da ordem comum da vida humana e da ordem divina, sendo esse pecado culpa do homem como ser moral. Portanto, a união homoafetiva jamais poderia ser uma condição moralmente digna de ser considerada um ato bom.

Desde cedo, os indivíduos carregam essa culpa preestabelecida, o medo de se separar de Deus por causa da prática de atos culposos e de iniquidades. Culpa que se manifesta em todos os setores da vida humana, mesmo não sendo objetivamente religiosa. Quanto mais intencional, quanto mais proceder da vontade própria o pecado, maior a culpa e, por conseguinte, maior a pena. Daí o peso da culpa que carregam os atos provenientes dos prazeres carniais, sexuais e mesmo apenas afetivos – e condutas relacionadas –, que só dependem de cada um.

Dois elementos podemos considerar no pecado: o ato da culpa e a mácula subsequente. Ora, é claro, cessado o ato do pecado, subsiste o reato, em todos os pecados atuais.

Pois, o ato pecaminoso torna o homem réu da pena, por transgredir a ordem da justiça divina, à qual só volta por uma certa compensação penal que restabelece a igualdade da justiça. E assim, quem cedeu, com excesso, à vontade própria, agindo contra o mandamento de Deus, sofrerá, espontaneamente ou coagido, conforme a ordem da divina justiça, algo de contrário àquilo que quis. O que também se dá nas injúrias de um homem para com outro, onde a igualdade da justiça é reintegrada pela compensação da pena (Art. 6, questão 87: Do reato da pena, Tratado da bem-aventurança).

Pela culpa com que se opõem a Deus, todos os pecadores são, conforme a *Suma Teológica*, dignos de ódio, mesmo que sejam pais, mães e parentes. E essa culpa, por essência, consiste no afastamento voluntário de Deus, o que implicaria, por sua vez, o ódio dele. Duas coisas devem, portanto, ser levadas em conta quanto ao pecado: a natureza, que Deus ama; e a culpa, que ele odeia. Deus só ouve a oração do pecador quando ela procede do bom desejo da natureza. O que nos leva a outro estágio da culpabilização cristã, o da pena, da punição. E quanto mais sofrimento e submissão mais o pecado tem chances de ser remido.

Séculos se passaram e a obsessão pelo pecado permanece forte na doutrina cristã, com destaque aqui para a Igreja Católica, que, ao lado das igrejas evangélicas, dominam a sociedade brasileira. Em pleno século XXI, o Catecismo da Igreja Católica, por exemplo, continua doutrinando os fiéis, em especial crianças e adolescentes que passam pelo processo de catequização para receberem o sacramento da Comunhão, com uma pastoral punitiva e castigadora do pecado. Define pecado o “abuso da liberdade” dada por Deus para que as pessoas o amem. Trata-se de uma pseudoliberalidade, já que, em seguida, condiciona essa “liberdade” ao Criador, às leis da criação e a normas morais que a regulam. (VATICANO, 1992, s/p).

Sem sombra de dúvidas, o conceito de pecado é um dos pilares que ainda sustentam a dominação da Igreja Católica sobre seus seguidores. Em um misto de ameaça, terror, autoritarismo, culpabilização, de um lado, e promessas de perdão e redenção, do outro, brasileiras e brasileiros, ainda que não católicos (muito provavelmente convivem com pessoas e estão em contextos dominados pela religião cristã/católica) crescem sob esse clima que reforça a todo momento o sentimento de culpa.

O pecado original – aquele que Santo Agostinho preconizou há 16 séculos – é ainda utilizado como pilar da doutrina sobre o pecado no Catecismo da Igreja Católica. Ou seja, muitas crianças e adolescentes, em pleno século XXI, seguem recebendo ensinamentos sedimentados no século V.

A partir deste primeiro pecado, uma verdadeira “invasão” de pecado inunda o mundo: o fratricídio cometido por Caim na pessoa de Abel (288); a corrupção universal como consequência do pecado (289). Na história de Israel, o pecado manifesta-se com frequência, sobretudo como uma infidelidade ao Deus da Aliança e como transgressão da lei de Moisés. Mesmo depois da redenção de Cristo, o pecado manifesta-se de muitas maneiras entre os cristãos (290). A Sagrada Escritura e a Tradição da Igreja

não se cansam de lembrar a presença e a universalidade do pecado na história do homem” (VATICANO, 1992, s/p, grifo do autor).

O sujeito, para a doutrina cristã, algo que se espraiava para todos os setores da vida da sociedade, seja religioso ou não, já nasce endividado com Deus, nasce culpado, nasce pecador. No catolicismo, religião ainda predominante no Brasil, só o Batismo redime o indivíduo do pecado original. O Catecismo não poderia ser mais claro: “(...) mesmo às crianças que não cometeram qualquer pecado pessoal” (VATICANO, 1992, s/p). Apesar de batizados e, por isso, “perdoados”, a natureza dos indivíduos segue enfraquecida e inclinada para o mal por toda a vida. É imprescindível ainda que a pessoa tenha consciência dessa sua inclinação para o mal, não podendo vacilar diante das tentações, tendo para isso que ter domínio sobre sua educação, política e ação social.

O enredo de *O gato que gostava de cenoura* (2012) é sobremaneira sensível quanto à culpabilização que pesa sobre a personagem protagonista. O filhote macho Gulliver deveria ser “nobre”, valente, símbolo da magia, do fascínio, da beleza, da caça, carnívoro, ágil. Mas não, o gatinho não era nada disso. Com uma narrativa repleta de alegorias, a preferência do bichano por comer cenouras é usada para significar uma suposta homoafetividade da personagem. Gulliver, um gato macho, comedor de peixes, passarinhos, ratos, jamais poderia agir como um “coelho” (homossexual).

A saga do gatinho é bastante parecida com a de muitos meninos brasileiros sufocados pelo peso da culpa oriundo direta ou indiretamente do sentimento de pecado cristão. São, no mínimo, sinal de que a heteronormatividade pode não vingar no indivíduo, quase sempre, durante a infância, por apresentarem comportamentos assemelhados ao feminino e, mais raramente nas narrativas que analisamos, quando sentem desejo por pares do mesmo sexo. Há ainda aqueles que são penalizados, apenas porque vivem em contextos onde a homoafetividade está presente, a exemplo das famílias homoparentais.

[...] O pai o seguiu sem que ele o visse. Andou muito, até que chegou ao sítio do seu Joaquim. Havia canteiros com todo tipo de hortaliça plantada. Entre eles, canteiros de cenoura. Foi então que Gulliver, depois de olhar para um lado e para o outro, para certificar-se de que ninguém o via, começou a fazer a coisa proibida, horrível, desprezível para um gato. Começou a comer cenouras.

Seu pai quase morreu do coração. O filho, que em seus sonhos deveria se parecer com um tigre, na realidade se parecia mais com um coelho. Voltou para casa. E, ali, ele e a gata, sua mulher, choraram amargamente (ALVES, 2012, p. 08).

O fato é que Gulliver, como filho macho, alegremente esperado pelos pais cheios de expectativas heteronormativas, decepcionou sua família porque era diferente. Esperavam um

tigre e veio um coelho. Pagou caro por isso. Comia suas cenouras às escondidas, com medo de ser ridicularizado, zombado e rejeitado pelos pais, o que acabou ocorrendo. Mas o pior, segundo a narrativa, não eram nem os pais, que acabariam aceitando o filho, mas os outros gatos, ou seja, a sociedade. Para a família, ele tinha uma doença, se não física, uma doença da alma.

Viram nos livros que o medo de sofrer poderia fazer com que Gulliver mudasse. E, por isso, ele foi submetido à obrigatoriedade da confissão, em busca de uma suposta cura, primeiro a um padre, que o amedrontou com o castigo do inferno para gatos que comem cenouras, no caso de Gulliver não mudar seus “hábitos”. Foi ainda submetido ao confessor de um psicanalista, mas não houve cura.

A questão da obrigatoriedade da confissão também é abordada claramente em *O menino que brincava de ser* (2000). Apenas porque manifestava sua vontade de ser o que quisesse, inclusive de ser menina, Dudu foi obrigado se confessar a um psicólogo, um psiquiatra e até mesmo a um endocrinologista, afinal o problema poderia até ser fisiológico, hormonal. O resultado era sempre o mesmo: o menino não tinha nenhuma doença da cabeça ou do corpo.

Sem olhar para a avó, o doutor endocrinologista disse:

- Mãe, o seu filho não tem nada, ele é menino muito saudável. Nessa idade, isso [o fato de Dudu querer ser menina/bruxa, vestir roupas de mulher] é normal. Agora, eu acho que a senhora e seu marido deveriam procurar o doutor Fulano, que é um amigo meu – ele é muito bom para tratar de pai e mãe.

A avó saiu decepcionada:

- Esse doutor não é mais o mesmo! Vou perguntar a Creuza se ela conhece um outro melhor que esse.

A mãe nem sabia o que pensar, o pai disse que não iria a médico nenhum, que ele não estava doente.

Dudu estava feliz da vida com o livro que o doutor deu a ele. Tinha umas bruxas que ele nunca tinha visto:

- Vai ser legal brincar de ser essas bruxas. O pessoal da escola vai adorar! (MARTINS, 2000, p. 64).

As tentativas de curar o menino, culpá-lo e fazê-lo confessar uma suposta homoafetividade (já que na infância é inadmissível uma criança do sexo masculino ter atitudes de menina e vice-versa, tendo em vista o pânico primeiro de que a criança vire gay ou lésbica) mostram claramente o peso da opressão violenta a que são submetidos os indivíduos que se desviam das normas culturalmente estabelecidas sobre o que é bom e o que é mau.

### **2.3 Culpa, confissão e punição**

A penalização do pecador é uma espécie de passaporte para o perdão e a salvação. Mais uma vez, consideramos que esse sentimento de culpa, mesmo que ocorra em contextos

não religiosos, acaba descambando para o sentimento de punição como forma de remissão da falta. Pois, como a própria culpa, a pena está impregnada no imaginário das sociedades ocidentais desde os povos de Israel.

Para Aquino, a pena pode ser entendida de duas maneiras: quanto à sua natureza e como remédio. No primeiro caso, a pena devida ao pecado restaura a igualdade da justiça, fazendo com que sofra, mesmo sem querer, aquele indivíduo que pecou voluntariamente, cedendo às suas vontades. No segundo aspecto, a pena como remédio repara os pecados passados, também preserva dos futuros e promove o bem.

Pecar pressupõe, na maioria das vezes, uma culpa, e, pecando, o indivíduo contrai uma obrigação tanto para com Deus como para com o diabo. “Pois, pela culpa, ofendeu a Deus e, sujeitou-se ao diabo, pelo seu consentimento. E assim, em razão da culpa, não se tornou servo de Deus; mas antes, afastando-se do seu serviço, incorreu na servidão do diabo (...)” (Art. 4, questão 48: Do modo da paixão de Cristo, Tratado do verbo encarnado).

O perdão da culpa, após a penitência, o castigo, se operaria pela união do homem com Deus, de quem, essa culpa e o pecado relacionado o separam. Tanto o pecado mortal<sup>17</sup>, quando a alma se separaria completamente de Deus e destruiria a caridade, quanto o pecado venial, mais leve, pois não quebraria a aliança com Deus e apenas enfraqueceria a caridade, podem ser perdoados pela penitência. Daí a obsessão de muitas sociedades ocidentais e de muitos indivíduos religiosos ou não pela punição com vistas ao perdão que alivia a culpa. A chamada “inversão sexual”, a sodomia, é considerada pecado mortal pela doutrina cristã. Muitos sermões cristãos destacam três pecados contra a natureza: o onanismo (masturbação), a sodomia e a bestialidade. E a preocupação em torno das questões referentes à sexualidade parecem ter aumentado ao longo do tempo.

---

<sup>17</sup> Entre os judeus o pecado surge pela violação voluntária dos mandamentos divinos. Para o Judaísmo, o pecado se manifesta por meio de atos e não apenas de desejos. Os humanos são naturalmente inclinados a praticar o mal. Ainda para os judeus, o pecado se constitui em violações à Lei Judaica, não se constituindo necessariamente numa falta moral (COISAS JUDAICAS. Judaísmo, Cristianismo, sexo e pecado. Disponível em < <https://www.coisasjudaicas.com/2015/01/judaismo-cristianismo-sexo-e-pecado.html>>. Acesso em 26/11/2020). No Catolicismo, a partir principalmente de Santo Agostinho (Séc. V), o pecado, de acordo com o Catecismo da Igreja Católica, utilizado pelas paróquias no mundo todo ainda hoje, consiste em palavras, atos ou desejos contrários à Lei de Deus. São três as categorias e pecados, segundo a Igreja Católica: o pecado original, transmitido a todos os homens desde a desobediência de Adão e Eva; o pecado mortal, cometido quando há uma falta grave, em plena consciência e deliberado consentimento; e o pecado venial, quando se trata de falta leve, sem pleno conhecimento ou total consentimento do indivíduo. No Protestantismo e igrejas evangélicas, defende-se o puritanismo, sendo o pecado inerente aos homens. A única separação é entre os pecados contra a carne, que podem ser perdoados, e os pecados contra o Espírito Santo de Deus, não podendo ser perdoados. Pecar é, portanto, transgredir os mandamentos divinos (IHU UNISINOS; ADITAL. Pecado católico, pecado protestante. O caso Strauss-Kahn. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/43439-pecado-catolico-pecado-protestante-o-caso-strauss-kahn>>. Acesso em: 26/11/2020)



Não por acaso no documento *Sexualidade humana: verdade e significado* (1995), elaborado pelo Conselho Pontifício para a Família da Santa Sé, disponível e utilizado ainda hoje pelo Vaticano em todo o mundo, a preocupação com a sexualidade dos filhos pelos pais é realçada com a defesa incontestada dos chamados modelos tradicionais que, para a Igreja Católica, se perderam ao longo do tempo. O texto surpreende pelo anacronismo em uma época de profundas transformações tecnológicas e em outros setores da vida em sociedade, onde a circulação e a troca de informações, sobre sexo e sexualidade, inclusive, é rápida e atinge crianças, jovens e adultos. Para o Vaticano, os pais estão “impreparados” para dar respostas adequadas à educação/vigilância sexual/moral dos filhos. Por isso, o que seria o papel fundamental da doutrina cristã/católica nessa preparação. A civilização atual estaria “doente” por não defender, acima de tudo, o dom das pessoas para o matrimônio e o serviço da maternidade e paternidade (sexo apenas para procriação, o que deixa logo de fora os sujeitos homoafetivos).

Há no documento a listagem de certezas “indiscutíveis” nessa área. Prega que o amor/sexo só deve existir concretamente entre homem e mulher, sendo um dom de Deus. Um amor que estaria exposto desde sempre ao pecado original (lá do século V), mas que pode ser redimido pelo exercício da Castidade. Sim, em pleno século XXI, a Igreja Católica determina como imprescindível para os fiéis a prática da castidade, inclusive dentro do matrimônio. A castidade não pode e não deve ser, segundo o documento, enxergada sob a ótica da repressão, mas seria um fator da temperança, que guardaria o dom do amor. “A castidade é, portanto, aquela energia espiritual que sabe defender o amor dos perigos do egoísmo e da agressividade e sabe promovê-lo para a sua plena realização” (VATICANO, 1995, s/p).

Os sujeitos precisam disciplinar/dominar seus desejos e paixões, inclusive em pensamento, sob pena de serem pessoas infelizes. No caso das crianças, o controle sobre seus corpos e desejos, pelos pais, pela sociedade, pela escola e pela Igreja, deve ser regra, para protegê-las dos ataques à castidade. O objetivo de qualquer católico precisa ser o matrimônio (para procriação e nunca para o prazer) ou a virgindade. Pasmem! Métodos contraceptivos e procriação artificial ainda são expurgados. Aborto e esterilização também. É ainda indicada a prática do pudor e da modéstia nas ações e até mesmo nas vestimentas. Uma educação sexual/moral fora da família, que não corresponda ao que prega a Igreja, devem ser recusadas pelos pais e seus filhos retirados de tal influência.

Os pais deverão também prestar atenção ao modo como a instrução sexual é inserida no contexto de outras matérias, aliás úteis (por exemplo: a saúde a higiene, o desenvolvimento pessoal, a vida familiar, a literatura infantil, os estudos sociais e

culturais, etc.). Nestes casos é mais difícil controlar o conteúdo da instrução sexual (VATICANO, 1995, s/p).

Feminilidade e masculinidade seriam dons complementares, sendo a sexualidade apenas parte integrante do amor de Deus. Fora dessa visão extremamente restritiva para o exercício do sexo e da sexualidade só resta o caminho do pecado. Sentimento que brasileiras e brasileiros cultivam desde que nascem, diretamente nos círculos religiosos e indiretamente em outros setores da vida social. Remissão da culpa só com confissão e penitência. Vigiar e punir os imprudentes, se precisando, com a ajuda de médicos, pedagogos e psicólogos, bem como de livros aprovados pela igreja. As filhas devem ter atenção especial em sua maturação fisiológica e espiritual. Os chamados “atos homossexuais” podem ser, de acordo com o documento, inatos ou “intrinsecamente desordenados”, e contrários à lei natural. Há, claramente, a determinação de que essas pessoas (também convocadas à castidade) podem ser curadas por meio de “terapia apropriada”. Antes da adolescência, a homossexualidade não deve ser discutida com as crianças.

O enredo de *A princesa e costureira* (2015), um conto de fadas que chamamos de às avessas, traz a protagonista negra e lésbica, Cíntia, tendo que viver um verdadeiro martírio de sofrimento e expiação, juntamente com sua parceira, a costureira Ishtar, para que consigam ficar juntas. Mesmo revelando o amor proibido aos pais, a confissão não bastou para que o rei aceitasse a vontade/desejo/amor da filha. De casamento arranjado desde que nasceu, não era possível e era inaceitável que Cíntia desfizesse o combinado entre os dois reinos vizinhos (EntreRios e EntreLagos), ainda mais sendo uma relação homoafetiva. O príncipe prometido, Febo, não era a pessoa com quem ela iria se casar, era apenas um grande amigo. Mas isso não era o bastante e, mesmo antes de conhecer Ishtar, a culpa de Cíntia já pulsava por não amar Febo como homem e, assim, atender às expectativas da família e da sociedade do reino, amando ou pelo menos casando com o futuro marido.

Descobrir seu verdadeiro amor – a profecia da Fada Madrinha de que Cíntia reconheceria esse amor com um toque em suas costas (isso não havia acontecido com Febo) – tinha então se cumprido. Mas com outra mulher, o que passou a provocar na princesa um misto de muita alegria, tristeza e medo do que estaria por vir. A irmã Selene foi sua primeira confessoria.

Cíntia começou a chorar porque temia pelo futuro incerto de todos. Disse à irmã que os reis e as rainhas não a perdoariam por descumprir um compromisso assumido por eles há muito tempo. Pensava que o povo de EntreRios deixaria de amá-la. Que magoaria Febo, seu melhor amigo. Para piorar, a tradição dizia que uma mulher tinha que amar um homem. E agora, seria jogada na rua por amar uma mulher? Seria

condenada a um casamento forçado apenas para cumprir o que era esperado pela tradição? Como faria para que todos entendessem que esse amor era tão amor quanto outros amores? Seria melhor fugir do reino? (LESLÃO, 2015, s/p).

Todos esses questionamentos refletem a culpa que, em um conto de fadas ou em narrativas mais realistas, pesa sobre os indivíduos direta ou indiretamente vinculados à questão homoafetiva. Por manifestar seu desejo, a princesa foi presa pelo pai na torre do castelo, lugar fechado, frio, sem contato algum com o mundo exterior. Até que seu amor com Ishtar fosse aceito pelo pai (é quase sempre o sujeito masculino, patriarcal, provedor, autoritário, superior), choro, humilhação e sofrimento marcam a trajetória das duas enamoradas. E a permissão só é concedida, porque a costureira foi a única capaz de curar, com sua agulha de ouro, a rainha doente. Ou seja, há sempre uma condição para que o amor entre duas pessoas do mesmo sexo seja tolerado, situação que se repete em muitas famílias, em pleno século XXI.

Em *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), também uma espécie de conto de fadas às avessas, com um enredo mais sutil e alegórico, o protagonista Luar é submetido a uma série de provas para mostrar à sociedade que pode ser um fado padrinho, já que fada madrinha é exclusividade das meninas e, portanto, logo vinculada a uma suposta tendência homoafetiva do menino.

Mesmo assim, Luar resolveu voltar à cidade. “Será que meus feitiços só vão funcionar bem quando eu estiver sendo um fado padrinho de verdade?” Continuou caminhando e pensando, até que encontrou um grupo de meninas. Chegou crente que iria abafar com sua notícia. E foi logo se apresentando como o primeiro fado padrinho do reino encantado das fadas.

As meninas acharam graça e começaram a rir. Mas Luar nem ligou, foi logo perguntando se uma delas queria realizar um desejo e dizendo que sabia fazer sapo virar príncipe.

As dificuldades e frustrações do garoto por não conseguir fazer seus feitiços darem certo podem ser vislumbradas da mesma forma das tribulações e sofrimentos para serem aceitos/respeitados por quais passam os indivíduos que, por algum motivo, são identificados com a questão homoafetiva. No caso de Luar, o fato de ele querer ser (vontade/desejo) um fado/fada, algo feminino e, por isso, proibido para um macho heteronormatizado, logo atrelado à acusação corriqueira de “você é gay” – que arrasam sujeitos efeminados desde os mais tenros anos de vida.

É secular no pensamento de sociedades fortemente influenciadas pela doutrina cristã que o sofrimento tem o poder de purificar os sujeitos culpados e pecadores, seja por culpa venial e mesmo mortal, a não ser que o indivíduo continue preso ao pecado. Os vícios carnis (práticas frequentes dos chamados pecados da carne, como é a homossexualidade), incluídos,

segundo Tomás de Aquino, na intemperança, embora impliquem menor culpa, encerram, contudo, uma infâmia mais grave.

Mas, em contrário, Agostinho diz que o contágio da culpa original manifestou-se, sobretudo, no movimento dos membros genitais, desobedientes à razão. Ora, esses membros servem à potência geratriz, no comércio sexual, onde o prazer depende do tato, que excita, sobretudo, a concupiscência. Logo, o contágio do pecado original atingiu sobretudo estas três potências: a geratriz, a concupiscível e o sentido do tacto (Art. 4, questão 83: Do sujeito do pecado original, Tratado dos atos humanos).

Portanto, o primeiro pecado, o original<sup>18</sup> – trazido desde Adão e Eva e reforçado especialmente depois de Santo Agostinho e São Paulo, ambos no século V – já exige uma espécie de confissão e penitência, mesmo que o indivíduo ainda não esteja apto a falar. Trata-se do Batismo. O Catecismo da Igreja Católica ainda adverte atualmente que a imensa miséria que oprime o homem e sua inclinação para o mal e para a depravação acompanha os seres humanos desde o ventre, já nascem infectados pelo pecado original, que seria a “morte da alma”. Ninguém jamais deve ignorar essa vocação maligna, sob pena de graves erros na educação, na política e na ação social. Portanto, depois de batizado, o sujeito ganha uma espécie de passe para entrar para a comunidade cristã e, no caso do Brasil, mesmo em se tratando de pessoas não cristãs. Batizar é um ritual obrigatório e necessário como primeira garantia de isenção da culpa por ter nascido depois da desobediência de Adão e Eva. Além disso, o próprio ato sexual necessário à procriação também constitui a culpa que resulta no pecado original.

É no Batismo que ocorre a primeira experiência dos indivíduos, de submissão a um confessor, dotado do poder de ouvir e perdoar o pecador. O perdão é dado em troca de uma pena a ser cumprida pelo pecador, ainda que sem culpa própria, mesmo antes do nascimento. A maior parte das igrejas cristãs<sup>19</sup> determina que, confessando o seu pecado, o pecador se sujeite a uma autoridade eclesial – ou no caso de algumas igrejas evangélicas, se sujeite diretamente a Deus - que intermedeia a relação dos fiéis com Deus, a fim de alcançar o perdão, mediante o sacramento da penitência por ele dispensado. E essa autoridade não pode aplicar o remédio conveniente se não conhecer o pecado – o que se dá pelas revelações do pecador. Por onde a confissão é de total necessidade para a salvação daquele que caiu em pecado. Vale ressaltar que algumas ramificações religiosas cristãs fundamentalistas, principalmente as de caráter

---

<sup>18</sup> O pecado original é transmitido a todas as pessoas tendo em vista a origem da humanidade em Adão e Eva. A desobediência do primeiro casal, segundo a Bíblia, originou, portanto, o primeiro pecado. O perdão para essa falta só é concedido pelo sacramento do Batismo. Até então os seres humanos seriam mantidos no sofrimento e no castigo da morte iminente.

<sup>19</sup> Em alguns momentos, utilizamos o termo “Igreja” como sinônimo de religião; no caso em questão, as religiões cristãs, para quem culpa/pecado/confissão são fundamentais na construção de suas doutrinas.

neopentecostal, não aceitam intermediários, tendo o fiel que confessar e prestar contas de seus pecados diretamente a Deus.

Crianças e adolescentes católicos continuam assimilando, durante a catequese obrigatória para poderem receber o sacramento da eucaristia, os ensinamentos fortemente conservadores do Catecismo, segundo os quais a confissão liberta o indivíduo e facilita sua reconciliação com Deus e a sociedade. Isso nada mais é que uma tentativa de controle das mentes e corpos dos fiéis, sob a alegação de que eles/elas precisam assumir suas responsabilidades para obterem o perdão.

Os penitentes devem, na confissão, enumerar todos os pecados mortais de que têm consciência, após se terem seriamente examinado, mesmo que tais pecados sejam secretíssimos (...); porque, por vezes, estes pecados ferem mais gravemente a alma e são mais perigosos que os cometidos à vista de todos (VATICANO, 1992, s/p).

Há inclusive uma comparação esdrúxula do pecado com a doença, já que se o doente não relatar seus sintomas e feridas ao médico não poderá ser curado. Portanto, estreitamente ligada à questão da pena, a obrigatoriedade da confissão é outra conduta que oprime os sujeitos ocidentais desde a infância. De fundo principalmente religioso, a confissão a um ente superior, dotado do poder de perdoar e atribuir castigos e penitências, ao longo dos séculos, foi sendo apropriada por outras instituições, como a família, na figura dos pais, a escola, médicos e outros especialistas, a quem é concedida a função de vigiar os seres, enxergar culpas e pecados, distribuir castigos e perdões, além de orientá-los para o caminho do bem.

Em *Do jeito que a gente é* (2009), de Márcia Leite – narrativa mais voltada ao leitor juvenil (portanto não incluído no nosso *corpus* de textos voltados para o leitor infantil), mas que ilustra bem essa questão da confissão –, Chico, o adolescente protagonista, se cobra o tempo todo porque deve revelar sua condição homoafetiva ao pai. A experiência de se confessar para o melhor amigo mostrou a ele que uma revelação dessa natureza pode ser dolorosa. O amigo Johnny exigiu que Chico se afastasse dele, pois, a partir daquela confissão, os dois não faziam mais parte do mesmo grupo, da mesma casta, da mesma raça, do mesmo sexo. “Um ser desconhecido, temido. Um estranho, um intruso, um anormal” (LEITE, 2009, p. 52).

Em *Menino brinca com menina?* (2006), Carlão, o protagonista, sente o peso da obrigação de contar para os pais que estava brincando com suas novas amiguinhas do prédio, conduta terminantemente proibida como “coisa de maricas”. Tinha medo de ser castigado, mas não podia e nem sabia mentir para os pais, o que já denota uma culpa que o afligia e de que ele, como criança, sujeito ainda em formação, não sabia o porquê. Ele deveria confessar. Poderia ser castigado se contasse e se não contasse.

- Carlão, venha jantar! – era a voz da mãe.  
 Carlão levou um susto! O que ela diria, se ela soubesse que ele passara a tarde toda com as meninas? Com medo do castigo, decidiu que não contaria nada.  
 - Matou muito bandido hoje, meu filho? – perguntou o pai, sentando-se à mesa.  
 - Hoje eu brinquei de outras brincadeiras... – respondeu ele, num sussurro.  
 - Ah, sim? – a mãe parou no ar o prato em que ia colocar o arroz, interessada e surpresa  
 – E de quê?  
 Carlão ficou muito vermelho. Não conseguia mentir:  
 - Sabia que até dá para brincar com as meninas, mãe? – gaguejou.  
 A mãe deixou cair o prato, que se espatifou no chão. O pai empurrou a cadeira com força para trás e levantou-se, enorme e poderoso. Sua voz soou como um trovão:  
 - E posso saber do que vocês estavam brincando??! (DRUMMOND, 2006, p. 08-09).

A confissão foi feita com muito medo por parte do menino. Afinal, o que havia de tão mau em brincar de ser o médico, o dentista, o professor de caratê das bonecas? Ser mecânico, policial, encanador do salão de beleza das bonecas, maquinista, piloto de nave espacial? Brincar de rouba-bandeira, pega-pega, corre-cutia, barra-manteiga e esconde-esconde com as meninas? O episódio sugere, inclusive, o alívio de Carlão ao contar para os pais que brincar com as meninas podia ser bom e não necessariamente sinal de uma suposta homoafetividade. Os pais calaram e pareceram compreender.

A confissão deve, sobretudo, ser completa e verdadeira. Confessando suas culpas, seus pecados, os indivíduos, ao mesmo tempo, imploram por ajuda, pedem ao seu confessor para serem inseridos na prática da virtude e também para serem orientados nos cuidados que se deve ter diante das seduções, dos vícios e das práticas consideradas pecaminosas, a exemplo da homoafetividade.

Pecado, confissão, penitência e perdão passaram a ser obsessões, principalmente da Igreja Católica, pelo menos desde a Idade Média. A confissão, por sua vez, traz intrinsecamente relacionada a ela a necessidade do arrependimento e da vontade de correção. São características do processo de confissão: a garantia do segredo e do perdão – a face convidativa da confissão, segundo Delumeau (2003) – e o desnível entre penitente e confessor, impondo uma situação que mais remete a um tribunal dirigido por um juiz infalível (a face ameaçadora).

O ato da confissão, em especial no âmbito religioso, também precisa trazer em seu bojo o sofrimento e ser acompanhado de lágrimas – exigência que também se espalhou ao longo do tempo por setores diversos da vida humana, como a própria família, a escola e os consultórios de médicos e outros especialistas. Trata-se de uma prática obrigatória que deve ser penosa, pois pressupõe vergonha por parte de quem confessa.

A Igreja Romana, jurídica, minuciosa e casuísta, julgou que essa vergonha salutar só podia brotar de uma confissão minuciosa dos pecados. Entretanto, a Igreja do Oriente, que atribui igual importância ao humilde sentimento de culpabilidade perante Deus, jamais exigiu dos fiéis a confissão detalhada imposta pelo Concílio de Trento como sendo a obrigação divina (*de jure divino*). Lê-se no Ritual romano aprovado em 1614:

“Para ser salutar e fazer parte do sacramento da penitência, é necessário que ela [a confissão] seja acompanhada de uma viva dor e de uma profunda humildade, e, sobretudo, é necessário que ela seja também tão completa quanto possível, de modo que o penitente explique distintamente ao confessor a qualidade dos pecados mortais que cometeu desde seu batismo ou desde sua última confissão, o número deles, quanto puder se lembrar, as circunstâncias que mudam sua espécie e aquelas que aumentam consideravelmente sua malícia... Quem suprimisse na confissão alguma dessas coisas de propósito deliberado, por vergonha, por temor, por uma negligência estudada ou por falta de exame cometeria um sacrilégio que tornaria sua confissão nula e que o obrigaria a repeti-la (DELUMEAU, 2003, p. 266).

Uma ainda hoje presente – mesmo que, talvez, de forma mais sutil – obsessão pela obediência, pelo combate aos silêncios e meias-confissões, pela promessa de libertação da alma dos indivíduos culpados e consumidos pelo pecado. Pela confissão dos pecados mortais e veniais (quanto mais secretos mais importantes para o ato da confissão), segundo o Catecismo da Igreja Católica, as pessoas formam sua consciência, lutam contra as más inclinações e se deixam “curar” por Cristo. O prêmio recebido é o perdão de um Deus ao mesmo tempo ameaçador e misericordioso. Os pecados que ferem os dois últimos mandamentos do chamado decálogo, oriundo do Velho Testamento, seriam, conforme a doutrina cristã/católica elaborada pelo Vaticano, os mais perigosos e que mais ferem a alma de forma grave: 9º Guardar castidade nos pensamentos e desejos e 10º Não cobiçar as coisas alheias.

Daniel, o protagonista de *Zero Zero Alpiste* (1988), resiste para não chorar diante do sofrimento e da dor, já que foi ensinado que homem não chora. Como toda criança, o menino gostava muito de brincar, jogar bola, e, muitas vezes, se machucava. Mas ele nunca chorava porque o pai havia dito que chorar não era coisa de homem. Além disso, nesse comportamento de Daniel está embutida a esperança de ser aceito pelo pai (ser superior e modelo de masculinidade e heteronormatividade) como o garoto másculo que deveria ser. Inclusive, ele era um exímio jogador de futebol, contradição sutilmente colocada pela narrativa para alguém que choraria, como uma menina, por qualquer machucado. Daniel não chorava ou não deveria chorar simplesmente “(...) porque era HOMEM! Papai tinha dito: Daniel, homem não chora. Por isso, Zero Zero Alpiste não chorava. Mesmo que a dor fosse muita” (PINSKY, 1988, p. 07).

No episódio em que machuca o dedo com um martelo, o fato de não ter controlado o choro, que se tornou incontrolável, se transforma em vergonha e culpa, ato só posteriormente confessado à flor que teria brotado de suas lágrimas. A própria fisionomia de Daniel, descrita no enredo, pode ser visualizada como exemplo de diferença diante das outras crianças: Zero Zero Alpiste (apelido do menino) era sardento, bochechudo, banguela e gorduchinho.

Em *O gato que gostava de cenoura* (2012), Gulliver preferia comer cenouras, como um coelho (alegoria para o indivíduo homoafetivo), mas às escondidas, com vergonha dos pais e dos outros felinos de sua idade. Por que tinha que fazer sua vontade, realizar seu desejo, escondido dos demais? A sociedade não admitiria, sem cobrar uma carga razoável de expiação, tamanha inversão/perversão. Foi, por isso, submetido a um esquema de vigilância e forçado a confessar o pecado grave. O segredo do gatinho foi descoberto, algo que acontece certamente com a grande maioria dos meninos e meninas que sentem desejos ou se comportam de forma a que sejam vinculados a uma suposta homoafetividade.

Os pais terem descoberto ainda não foi nada. Os pais sempre amam os filhos. O terrível foi quando os outros gatos, colegas de escola, descobriram. Não era possível esconder. Um gato que não gostava de comer rato: alguma coisa errada tinha de haver com ele. Tudo eram suspeitas. Até que um colega de escola o viu comendo cenoura. Gulliver tornou-se objeto de zombaria. Passaram a chamá-lo de coelho (ALVES, 2012, p. 10).

Na linguagem popular das gírias brasileiras para zombar de indivíduos supostamente homoafetivos podemos inferir o termo “coelho” como semelhante a “bicha”, “viado”, “gay”, “mulherzinha”. *O gato que gostava de cenoura* e *Zero Zero Alpiste* mostram claramente como a culpa e a obrigatoriedade da confissão são cargas pesadas impostas aos indivíduos discriminados por posturas culturalmente vinculadas à falta de virilidade e, conseqüentemente, à homoafetividade.

## 2.4 Culpa, moralismo e terror

As ramificações religiosas cristãs, como o Catolicismo e, depois, o Protestantismo, adotaram ao longo da história, o que Delumeau (2003) chama de “tática aterrorizante” para a difusão de suas doutrinas. Segundo o historiador francês, as igrejas se utilizaram de “truques” para justificar a autoridade dos seus pregadores e para que as pessoas acreditassem em um discurso culpabilizador, ameaçador e, ao mesmo tempo, consolador, por meio da confissão e da penitência, como meio exclusivo de se reconciliar com Deus. Tática tão forte e agressiva que, como defendemos aqui, foi absorvida em outros âmbitos das sociedades ocidentais, inclusive nos não religiosos.

Esses indivíduos habituaram-se a um contexto de acusações, a uma espécie de tribunal permanente, ao que Delumeau (2003) batizou de “pastoral do terror”, para converter os pecadores. O objetivo era e ainda é culpabilizar para salvar, amedrontando e, ao mesmo tempo, dando esperanças de conversão, o rigor do castigo juntamente com a possibilidade de



prevenção e remédio para os diversos males de um Deus bondoso, justo e misericordioso, mas rigoroso e vingativo. “Um Deus infinitamente bom que, entretanto, pune terrivelmente, essa é a imagem do Todo-Poderoso, que a pregação católica propôs incessantemente aos fiéis (...)” (DELUMEAU, 2003, p. 143). Só o justo pecador arrependido e devidamente punido terá na morte a possibilidade da felicidade, sendo a morte uma punição para o pecado original ou mesmo a consequência inevitável e merecida dos pecados cometidos ao longo da vida.

Arrependimento, confissão e reparação. Eis os três pilares dessa lógica culpabilizadora desde o pecado original, segundo o Catecismo da Igreja Católica. Paul Ricouer, em *A simbólica do mal* (2013), assinala quanto ao pecado original que “(...) nada é mais enganador que a sua aparência de racionalidade” (RICOUER, 2013, p. 21). Parece lógico, mas é uma imposição profundamente marcada pela ilogicidade.

O temor de ser condenado ao inferno, para o indivíduo que se sente culpado e pecador, é uma das pedagogias mais macabras e traumatizantes apreoadas pelas igrejas de fundo cristão. Medo que domina o imaginário das pessoas desde a infância; medo da dor infinita, do sofrimento desmedido. Medo que se manifesta, muitas vezes, sem causas efetivas, apenas pelo discurso repetido incansavelmente pela via religiosa, ainda que não incida diretamente sobre os sujeitos. “Essa lógica tão escolástica, que acrescentou muito aos textos bíblicos, leva a afirmar que um único pecado, mesmo fugaz, merece uma eternidade de penas: tema banal de uma pastoral que se pretende chocante” (DELUMEAU, 2003, p. 97). As pessoas no Brasil, especificamente, nascem sob o peso do medo do chamado mal moral, aquele que é cometido por vontade própria, ainda que seja para fazer um bem. De acordo com o Catecismo, esse mal moral, desvios do juízo, surgiria da ignorância a respeito de Cristo e do Evangelho, dos maus exemplos de outrem, da submissão às paixões e do não respeito à autoridade da Igreja.

É preciso então que as pessoas busquem incessantemente o que a doutrina chama de “temperança”, ou seja, “(...) a virtude moral que modera a atração dos prazeres e proporciona o equilíbrio no uso dos bens criados” (VATICANO, 1992, s/p). É necessário dominar os instintos e desejos, orientando para o bem os apetites sensíveis. Os pecados, sobretudo os mortais e capitais (que, obrigatoriamente, são cometidos por vontade individual), devem ser combatidos, confessados e punidos sem trégua. O Catecismo da Igreja Católica lista, em pleno século XXI, os pecados capitais vinculados aos vícios mais repugnantes: soberba, avareza, inveja, ira, luxúria, gula e preguiça.

Baruch Espinosa, em seu *Tratado teológico-político* (1988), destaca o que, para ele, trata-se de uma superstição religiosa e de um irracionalismo, por meio da qual os indivíduos

ocidentais seriam vitimados, com vistas a uma obediência cega, a serem compelidos a acreditar no que interessa a quem os governa.

Se, em todas as circunstâncias, os homens pudessem decidir com segurança, ou se a sorte lhes fosse sempre favorável, jamais seriam vítimas da superstição. Mas como se encontram frequentemente perante tais dificuldades que não sabem que decisão hão de tomar, e como os incertos benefícios da sorte que desenfreadamente cobiçam os fazem oscilar, a maioria das vezes, entre a esperança e o medo, estão sempre prontos a acreditar seja no que for (...). A que ponto o medo ensandece os homens! O medo é a causa que origina, conserva e alimenta a superstição (...). Não há nada mais eficaz do que a superstição para governar as multidões. Por isso é que estas são levadas, sob a capa da religião, ora a adotar os governantes como se fossem uma peste para todo o gênero humano. Foi, de resto, para prevenir este perigo que houve sempre o cuidado de rodear a religião, fosse ela verdadeira ou falsa, de culto e aparato, de modo a que se revestisse da maior gravidade e fosse escrupulosamente obedecida por todos (ESPINOSA 1988, p. 111).

Ou seja, a esperança e o medo são dois dos principais motores de que, inicialmente, as religiões e depois outras instituições lançam mão para controlar as mentes dos sujeitos desde a mais tenra infância. Vemos nos textos analisados nesta tese como, ainda que em pequenos detalhes cotidianos, ter medo de fugir às normas e convenções sociais é algo que move as mentes das crianças, em especial no que tange a aspectos relacionados à homoafetividade, a exemplo da adoção de comportamentos não viris ou historicamente identificados com o sexo feminino.

Em *Um menino meio assim* (2015), o texto aponta claramente para o esquema de vigilância e opressão violenta ao qual o menino (sem nome) protagonista é submetido. Todos os seus comportamentos diferentes – porque relacionados a posturas femininas e, por conseguinte, logo vinculadas à homoafetividade – são alvos de julgamento e discriminação. Um dia, ao pintar as unhas de vermelho e se sentar à mesa para jantar, ele foi rapidamente repreendido pela mãe assustada: “Vai agora as unhas limpar, falou a mãe brava!” (TRAJANO, 2015, p. 170). A repressão era tamanha que mesmo o fato de o menino não gostar de sujar roupa com comida ou com picolé poderia ser tomado como conduta inapropriada porque vinculada a um cuidado e delicadeza que garotos másculos e viris não poderiam ou não deveriam ter.

O pai, “preocupado” com o jeito de menina do filho, chegou a trancá-lo em um quarto escuro, o que mostra como posturas consideradas inadequadas para um macho, como gritar com medo de bicho, mexer nos cabelos das mulheres, são quase sempre motivos para punições severas e cruéis por parte dos tutores. Menino macho, viril, não deve agir com menina. Na narrativa, a rejeição, o medo, a culpabilização, a confissão e a punição se encadeiam numa sequência quase sempre inabalável e movida pela violência psíquica e, em alguns casos, física.

Marilena Chauí, em *Espinosa: uma filosofia da liberdade* (2005), assinala que a superstição e o irracionalismo que moviam os indivíduos na época do filósofo holandês (século XVII) – e defendemos que ainda continuam fortemente influenciando condutas na atualidade – nascem do medo de que ocorram males no futuro ou, por outro lado, de que bens sejam impedidos de acontecerem. É exatamente o medo e a esperança que tornam os seres humanos incapazes de perceberem que não são simples joguetes nas mãos da natureza e de um Deus onisciente, onipotente, onipresente, eterno, transcendente, infinito, criador de tudo, legislador e juiz, colérico, castrador e ao mesmo tempo misericordioso. Medo e esperança que afetam continuamente a imaginação<sup>20</sup> das pessoas.

A culpabilização inerente aos indivíduos e que impacta os mais diversos setores da vida humana teria origem nas estratégias religiosas que visam a garantir o domínio sobre a alma supersticiosa. As religiões fixam leis, mandamentos e regras, como se fossem determinados por um Deus supremo e inatingível, punindo os transgressores com o castigo, o sofrimento e a morte. “(...) um aparato militar e político que opera por meio do terror, amedrontando os transgressores com ameaças de castigo e adulando o servilismo dos obedientes com promessas de recompensas” (CHAUÍ, 2005, p. 33).

Além de buscarem uma entidade superior que os proteja e atenda às suas vontades, os seres humanos procuram um ente supremo que prejudique seus inimigos, aqueles que são alvos de ódio e temor. E o sujeito homoafetivo tem sido historicamente apontado como um desses alvos a serem perseguidos e até mesmo exterminados. Ainda hoje os indivíduos homoafetivos são apontados como importantes causadores da falência da imagem tradicional de família; são vistos como criminosos pedófilos, como promíscuos e pecadores contumazes; como transmissores de doenças; enfim, como culpados por grande parte dos males que afligem os ideais de uma sociedade restritiva e heteronormativa.

A obra espinosana veio contrapor e trazer à luz as limitações e autoritarismos carregados pela tradição religiosa. Começou a questionar pilares até então sólidos na perspectiva judaico-cristã, como a extrema personalização e a infinitude de Deus, a sua transcendência divina, seu poder de criação e a inquestionável vontade divina, construções imaginárias e tirânicas originadas da repressão, da ignorância e do medo da punição por parte de um ser onisciente, onipresente, onipotente e infalível.

---

<sup>20</sup> Segundo Espinosa, imaginação é o conhecimento que se tem por meio de imagens que representam confusamente as coisas. (CHAUÍ, 2005, p. 32).

Ainda na atualidade, a tradição cristã segue representando um peso para os indivíduos ocidentais. Mesmo que Espinosa tenha significado a possibilidade de uma ética<sup>21</sup> libertada da carregada tradição religiosa, a exemplo do aspecto ameaçador de um Deus, de uma religião e de toda uma teologia, ainda é patente entre os ocidentais, homens e mulheres, crianças e adultos, um sentimento interno de culpabilização e de opressão, oriundo das normas sociais, culturais, religiosas e, sobremaneira, da moral. Um moralismo, que impõe restrições aos desejos humanos, estabelece modelos de virtudes e principalmente de vícios; um moralismo que consiste em uma construção imaginária: a de que a razão dos seres humanos não é por si só capaz de reger a alma e, sobretudo, o corpo. Uma moral que culpabiliza os apetites, os desejos e os afetos.

Hesnard (1971) defende que a chamada “moral do pecado” é tão forte e enraizada na humanidade, que, de um modo geral, ela prescreve ao homem a virtude como obrigação primeira. O homem deve, acima de tudo, evitar transgredir a lei divina, ainda que, ao longo do tempo, essa transgressão da lei de Deus tenha sido substituída pela transgressão da lei ética. Uma ética permeada pela imposição moral de evitar fazer o que é considerado culpável. Não pecar, mesmo numa perspectiva laica e inclusive ateia, é abster-se, evitar pensamentos e ações que atentem contra a moral positiva – fazer o bem, agir com altruísmo.

A questão da moral, negativa ou positiva, aponta para uma figura determinante na abordagem psicanalítica sobre o pecado: o agente moral. Nas narrativas analisadas nesta tese, em todas elas, vemos a figura desse agente do moralismo nas próprias personagens infantis e adolescentes, no pai e na mãe, e em outros pares, como, amigos, colegas e uma ampla gama de mentores – professores, sacerdotes, médicos e outros especialistas. São agentes morais externos que potencializam uma preocupação inerente que todos os indivíduos têm com a imoralidade interior. “É muito mais uma atitude subjetiva, inquietante, mas estéril, do que uma reação ao drama exterior da vida” (HESNARD, 1971, p. 32).

Em *Menino ama menino* (2000), Toni leva uma vida oprimida pela família, principalmente pelo pai, agente moral que o culpabiliza por seu jeito diferente de ser e de agir; o que culmina com a agressão física quando o garoto é flagrado em atitudes de carinho com o amigo Gil. O pai tem profunda vergonha do filho. A postura submissa da mãe e o afastamento por parte do irmão mais velho também são profundamente dolorosos para Toni. Francisco, o irmão mais velho, recebe de um amigo um retorno nada amigável quando partilha sua angústia

---

<sup>21</sup> Segundo Chauí (2005), a ética de Espinosa é uma ética da alegria, da felicidade, do contentamento intelectual e da liberdade individual e política. Ética como motivação, orientação e disciplinamento do pensamento humano.

por ter um irmão supostamente gay, pensando que a condição diferente de Toni possa ser revertida. “- Tem jeito sim, pô! Isto é sem-vergonhice! [afirma o amigo de Francisco]/ - Onde você tirou isso?/ Meu pai conversa muito comigo. Ele disse que isto é doença tratável. Conhece até pessoas que depois de tratamento se curaram” (GODINHO, 2000, p. 25).

Os agentes morais que destacam a opressão a qual Toni é submetido são, inclusive, narradores ao longo do enredo: o próprio protagonista, o pai, a mãe, o irmão, a empregada/madrinha e a tia. Todos/as eles/as têm algo a dizer, um alerta a fazer sobre a condição diferente do menino. No caso da mãe, o tom do discurso é marcado pela tristeza e resignação por ter um filho como Toni. Em conversa com a diretora da escola, a questão é tratada como algo a ser observado, vigiado. A preocupação da mãe era, sobremaneira, quanto ao que os outros iriam pensar, transferindo para o menino uma culpa que não era dele, mas dela.

Na voz de Geralda, a empregada doméstica e madrinha, o tom é de esperança que Toni mude seu jeito de ser e até arranje uma namorada. E mais uma vez a justificativa para o anseio é para “(...) pôr bucha na boca dessa gente” (GODINHO, 2000, p. 18). O peso dessa esperança é também colocado nas costas de Toni, que já adianta, de maneira fatalista, como se tivesse que carregar esse fardo por toda a sua vida, que não vai gostar de menina simplesmente porque sentimento não muda. “- Vira, não. Sentimento é como flor. Rosa não vira cravo, violeta não vira margarida. Nasce como tem que ser” (GODINHO, 2000, p. 19).

Muitos estudiosos procuraram e ainda procuram entender a origem dos sentimentos de culpa que habitam nos indivíduos. Destacamos aqui alguns que podem facilitar o entendimento de como a culpa em relação à homoafetividade se manifesta nas narrativas que ora analisamos. Tournier (1985), numa perspectiva freudiana, afirma que o sentimento de culpa seria apenas resultado de constrangimentos sociais, a exemplo do que acontece com as crianças quando seus pais as repreendem, gerando nelas a angústia da perda do amor dos genitores/cuidadores, que, de repente, passaram a ser hostis. Uma culpa que é fruto do quanto o ser humano tem necessidade de se sentir amado. É a mesma lógica dos sentimentos de culpa vividos no âmbito das escolas e das igrejas. É o que Tournier (1985) denomina “culpa angustiada dos tabus”, sugerida socialmente por medo dos tabus, por medo da perda do amor de outrem.

Já outro sentimento de culpa é o que provém de valores internos. Nasce de valores próprios e da consciência de ter violado uma regra, um padrão, é uma espécie de autojulgamento feito com liberdade. É aquele que age por convicção moral, uma culpa em relação a si mesmo. E há ainda a culpa em relação a Deus, conforme a linguagem da Bíblia.

O fato é que os seres humanos têm um profundo medo de serem julgados e, por isso mesmo, de se sentirem culpados. O julgamento pode partir de terceiros, dele mesmo (de sua convicção moral) ou dele perante Deus. Tournier (1985) afirma que, porque as acusações e as reprimendas são a tônica no mundo, todos se sentem criticados ou pelo menos ameaçados de julgamento em todas as circunstâncias. Todos se sentem impactados por palavras, olhares, repreensões diretas ou indiretas, principalmente em se tratando de temas polêmicos, como as narrativas que visam, ainda que indiretamente, a estimular a reflexão e o debate acerca da exclusão e da possível inclusão do diferente, e, por isso mesmo, do essencialmente culpado.

## 2.5 Culpa internalizada

Defendemos que a chamada “interioridade pecável” é fortemente influenciada por agentes morais externos, mas concordamos que também se trata de uma culpabilidade internalizada, um sentimento de pecado, bastante presente nos sujeitos. Não por acaso, crianças ainda bem pequenas – pouco contaminadas, portanto, por repressões externas de cunho moral e religioso – manifestam precocemente uma sensação de culpa, muitas vezes, inexplicável. Para Hesnard (1971), é a tal “mitomoral” do pecado, que parece nascer misticamente no ser das pessoas.

Concordamos ainda com Tournier (1985) quando ele afirma que a consciência culpada é constante na vida das pessoas. A educação – familiar, escolar, religiosa – consiste no cultivo intensivo do sentimento de culpa, principalmente quando se trata da formação moral dos filhos. Desde pequenos, os seres humanos são regularmente repreendidos, sugerindo sempre sentimentos de culpa, pecado, vergonha e a obrigatoriedade de se confessar com um tutor, autorizado a julgar, punir e perdoar.

O protagonista de *Um menino meio assim* (2015), que supomos pelas ilustrações tratar-se de uma criança ainda bem pequena, é constantemente e brutalmente julgado e culpabilizado porque gostava de brincar de boneca, colocava as mãos na cintura e balançava o pezinho quando falava, tinha a voz fina quando gritava, chorava por qualquer coisa, maquiava as bonecas e vestia as saias e blusas da irmã. Pela narrativa, o fatalismo da condição diferente do menino prevalece. Não tinha jeito, o menino continuou parecendo uma menina – o que reiteramos é, na infância, uma conduta logo vinculada ao que seria prova cabal da homoafetividade do indivíduo, mesmo antes de uma provável e posterior reflexão sobre a questão da transgeneridade/ transexualidade.

Ainda que na contemporaneidade os métodos educativos tenham mudado bastante, possibilitando mais liberdade para as crianças, principalmente em assuntos outrora completamente proibidos, como o acesso a informações antes restritas ao mundo dos adultos, os indivíduos devem continuar se submetendo às regras dos mais velhos, inicialmente, e, depois, das autoridades em diversos segmentos. “A criança sente nos pais o medo inevitável do ‘que é que os outros vão dizer?’ A reputação social dos pais baseia-se nela, e esta responsabilidade pesa nos ombros da criança. Sente-se culpada de envergonhar os pais (...)” (TOURNIER, 1985, p. 06).

A carga de culpa imposta à criança traz como fruto, quase sempre, a busca pela clandestinidade. Meninos e meninas menos corajosos, mais medrosos e mais tímidos, terão sempre a saída de não admitir, não confessar suas culpas e pecados, impondo a eles uma dupla culpa, a da ação e a da não confissão. Alguns pais e tutores (educadores, médicos, psicólogos, religiosos) mais conservadores chegam a determinar para os pequenos que tudo o que dá prazer é pecado. Tudo deve ser feito com um certo sentimento de culpa incutido em suas cabeças.

Porque a verdadeira culpa é, principalmente, você não ousar ser você mesmo. É o medo do julgamento dos outros que nos impede de sermos nós mesmos, de nos mostrarmos tal como somos, de manifestarmos nossos gostos, desejos e convicções, de nos desenvolvermos, de nos expandirmos segundo a nossa própria natureza, livremente. É o medo do julgamento dos outros que nos esteriliza, que nos impede de produzir todos os frutos que somos chamados a produzir (TOURNIER, 1985, p. 09).

Em *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), Luar, dono de imaginação bastante fértil como compraz à maioria das crianças, decide ser um “fado padrinho”. Na sua compreensão, que avaliamos ser, inclusive, mais lógica do que a normatividade imposta pela sociedade, ele questiona o fato de que se existem fadas madrinhas no reino encantado das fadas, por que não surgir o primeiro fado padrinho?

A reação de Luar é inicialmente tratada como maluquice pela mãe, mas também podemos vislumbrar sutilmente na postura do menino um pouco da culpabilidade interior que domina a humanidade, cristã ou não, religiosa ou não. Mesmo que a narrativa reforce o fato de Luar poder ser o que quiser, por outro lado, podemos questionar o porquê de o menino desejar ser um fado padrinho (no masculino) e não uma fada madrinha (no feminino). Ou ainda o fato de Luar não querer uma varinha de condão, coisa de fadinha, mas um “graveto mágico”. Trata-se de uma culpabilidade interior acionada pela convenção social que estabelece que brincar de fada é coisa de menina, opressão do qual o próprio Luar é vítima durante a narrativa.

A possibilidade de sentir prazer – no qual a perspectiva sexual talvez seja a mais latente – se manifesta em frontal oposição à angústia e ao terror de pecar. Como já reiteramos,

é uma interioridade que impregna eticamente inclusive indivíduos com pouca ou nenhuma experiência de crença religiosa. É que essa culpabilidade interna, que pode até ser irreal, mistificada, de acordo com Hesnard (1971), aciona uma emoção bastante primitiva e instintiva, a angústia, que, por sua vez, provoca reações automáticas que subsistem no mais íntimo e irracional dos seres humanos.

Por isso nossa conclusão de que os sentimentos de culpa e de pecado podem se manifestar independente da crença religiosa, principalmente nos indivíduos de países profundamente cristãos, como o Brasil. E a literatura, inclusive a infantil, pode ser – defesa contundente de nossa pesquisa – uma fonte fidedigna para verificarmos como essa angústia/culpa é acionada em contextos relacionados à homoafetividade.

Na atualidade, não importam os resultados de nossos atos e vontades, mas o porquê de sua ocorrência. Daí a potencialização e ampliação dos sentimentos de angústia e de culpa, ainda que as ações não provoquem nenhum tipo de reação ou consequência prejudicial a si próprio ou a terceiros.

Nas narrativas que ora analisamos, é patente o quanto as personagens são prontamente oprimidas ao manifestarem ou mesmo pensarem em manifestar qualquer desejo ou conduta que firam as normas sociais estabelecidas. Se for do sexo masculino, por exemplo, os afetos e desejos têm que ser direcionados para o sexo oposto e os comportamentos devem ser adequados à virilidade e à rejeição ao feminino exigidos dos indivíduos fisiologicamente nascidos homens. Até mesmo o fato de estarem indiretamente ligadas a um contexto social considerado reprovável, a exemplo dos casos homoparentais, é motivo para a ocorrência de forte discriminação e repressão. Essa tradição conservadora é fruto, em grande parte, de toda uma ética cartesiana que se encontra sob a égide da teologia do pecado, ou se é bom ou se é mau, ou se faz o bem ou se faz o mal.

Soren Kierkegaard destaca, justamente, a oposição existencial entre a conduta estética e o modo de vida ético característicos da vida humana. Marilena Chauí (1979), em *Nota sobre o autor e sua obra*, assinala que, para Kierkegaard, o modo de vida ético contrasta com a conduta estética, instaurando-se a ética nos terrenos do dever, das regras universais e de todas as exigências e tarefas de caráter incondicional. A fortaleza, a temperança e a prudência devem sujeitar o apetite/desejo à razão, a exemplo das necessidades imediatas, como a alimentação e as relações sexuais.

Quando essas três virtudes são sobrepujadas pelo desejo, por exemplo, a ética perde espaço para a culpa e, conseqüentemente, para o pecado. Em *Temor e tremor*, Kierkegaard afirma que, quando o pecado se instaura, a ética fracassa, e o arrependimento, que deve compor



o próprio sentimento de pecado, seria a suprema expressão da ética e, ao mesmo tempo, a mais profunda contradição ética. A solução para esse impasse estaria, por sua vez, na etapa religiosa do processo de culpa/pecado, na vivência da fé, o cerne da prática cristã. Conciliar a finitude da fé com a infinitude de Deus seria o grande paradoxo do Cristianismo. De acordo com o estudioso dinamarquês, a fé começa precisamente onde acaba a razão.

O ser humano, cristão mais especificamente, passa praticamente toda a sua vida buscando uma existência que seja livre das tentações contidas nos segredos. Segredos estes que seduzem e fazem com que o indivíduo caia em pecado; e, se ele, acima de tudo, não se convence de que pecou, sua situação é ainda mais trágica. É para isso que existem os processos da culpabilização, da confissão e da punição, assimilados historicamente pelos sujeitos ocidentais.

Esse temor e, ao mesmo tempo, atração quase que irresistível pelos segredos de toda espécie, desenvolvem nos indivíduos, de acordo com Tournier (1985), complexos, fantasias secretas, tentações, sonhos vaidosos e inconfessáveis, todo um mundo de impulsos mais ou menos conscientes, muitas vezes sem forma definida. São sensações que desafiam as vontades, que tomam conta de tal forma da interioridade humana que sua descoberta significaria a mais profunda vergonha.

Em *A princesa e a costureira* (2019), Cíntia, prometida desde criança a se casar com o príncipe do reino vizinho, ao descobrir, já adolescente (presume-se), que seu grande amor, na verdade, era Ishtar, a costureira, pensa logo na promessa que terá que descumprir e se culpabiliza e se envergonha pelo receio de que seu povo e sua família deixarão de amá-la. Os castigos severos e a humilhação impostos a Cíntia por seu pai, quando da confissão do amor proibido, não chegaram a ser suficientes para que ela fosse libertada e tivesse permissão de casar com a mulher que amava. O rei acabou aceitando, mas apenas porque sua esposa, a rainha, havia sido curada, por Ishtar. E Cíntia ainda agradeceu ao pai por tê-la libertado do cativo e aceitado seu amor.

- Tragam a princesa Cíntia da torre do castelo!

Ao entrar no quarto real, Cíntia encontrou todos sorridentes. Correu para os braços da mãe, feliz por vê-la bem e conversando entusiasmada com Ishtar. Mãe e filha tinham passado momentos de muita solidão.

Dirigindo-se à filha, e o rei fez uma reflexão:

Cíntia, creio que todo o mal que se abateu sobre nossa família foi em consequência de eu não ter respeitado seu amor por Ishtar. Hoje, compreendo que nada mais vale do que este sentimento. Eu quase perdi minha amada e fiquei sem o amor de minhas filhas e de meu povo (LESLÃO, 2019, s/p).

O rei percebeu o erro, mas após um verdadeiro martírio pelo qual tiveram que passar Cíntia e Ishtar, situação que, certamente, se repete na vida de muitos indivíduos homoafetivos

ou supostamente vinculados a essa condição desde a infância. No caso da adolescência, por exemplo, como supomos ser o casal lésbico da narrativa, trata-se de um período de libertação dos pais e de formação da própria individualidade, o que pressupõe uma vida de segredos carregada de sentimentos de culpa e angústia. “Isto porque é pelo segredo que a individualidade é formada. Enquanto uma criança não tiver segredos para com os pais, e enquanto não puder contar ao amiguinho estes segredos, ela não terá consciência de ter existência autônoma” (TOURNIER, 1985, p. 07).

O segredo pressupõe culpa, que, por sua vez, pressupõe pecado. E o indivíduo que peca é aquele, segundo Kierkegaard (1979), que reivindica a sua individualidade frente ao geral, e não pode reconciliar-se com ele mesmo senão reconhecendo esse pecado. Pecar é existir singularmente como indivíduo em oposição ao geral, ou seja, em oposição às regras preestabelecidas da moral. “(...) do mesmo modo que a criança não peca ignorante da sua existência como tal: de acordo com essa ideia a sua existência não é menos pecaminosa, e a cada momento está submetida às exigências da moral” (KIERKEGAARD, 1979, p. 146).

O conceito de desespero é fundamental no pensamento kierkegaardiano. Para ele, a superioridade do homem sobre o animal é exatamente a suscetibilidade do primeiro ao desespero, e a do cristão sobre o homem comum (que ele chama de “natural”) em desesperar com consciência. Por conseguinte, a partir do desespero cristão, a beatitude se manifestaria na possibilidade de cura, que entendemos aqui como possibilidade e, ao mesmo tempo, obrigatoriedade de se redimir da culpa/pecado pela confissão e pela penitência, marcas da fé cristã, alastradas para outros campos da sociedade.

O pecado ocorre, conforme o pensador existencialista, quando, perante Deus ou a ideia que temos de Deus, movido pelo desespero, o indivíduo não quer ou quer ser ele próprio, frente à moral aceita pela generalidade. “O pecado é deste modo fraqueza ou desafio elevados à suprema potência; é, portanto, condensação do desespero. (...) o que faz do pecado aquilo que os juristas chamam de ‘desespero qualificado’” (KIERKEGAARD, 1979, p. 239). O pecado é ainda, segundo o estudioso, para além do desregramento da carne e do sangue, o consentimento dado pelo espírito a esse desregramento. Portanto, o pecado não reside no conhecimento, mas na vontade.

(...) acrescentarei não ser possível que um homem possa passar adiante, possa, sozinho e por si próprio dizer o que é o pecado, visto que vive nele; todos os seus discursos sobre o pecado não são, no fundo, senão a sua desculpa, uma atenuação pecadora. É por isso que o cristianismo começa de outro modo, pondo a necessidade duma revelação de Deus, que instrua o homem sobre o pecado, mostrando-lhe que ele não está em não compreender o justo, mas em não querer compreendê-lo, em não querer o justo (KIERKEGAARD, 1979, p. 251).

A recusa em compreender, em querer o que é justo, comporia o cerne da doutrina cristã sobre o pecado. Uma vontade que se sobrepõe ao conhecimento, uma corrupção que sobrepuja a consciência dos sujeitos. Para a doutrina cristã, tudo o que não vem da fé (além da razão) é pecado e a falta de arrependimento após cada pecado é um novo pecado, e cada instante em que esse pecado em cadeia permanece sem arrependimento é um novo pecado. Portanto, um círculo praticamente interminável de culpabilização. Nada distingue melhor o homem de Deus do que o fato de ser um pecador, coisa que todo homem sempre será perante um Deus que ele nem sabe se existe na realidade.

Os seres são livres, mas predispostos, por causa mesmo desse livre arbítrio, a transgredirem os mandamentos divinos. Ou seja, a pecarem pela própria culpa do indivíduo. De acordo com essa ética opressora, o corpo é a causa dos vícios que afetam a alma ao contrariar as leis da Natureza e de Deus. “(...) o corpo comandando a alma na paixão e no vício, a alma assumindo o comando sobre o corpo na ação e na virtude”. (CHAUI, 2005, p. 54).

A liberdade, o poder de escolha, concedida ao homem por Deus, torna-se, por sua vez, uma faca de dois gumes. Os indivíduos são livres para elegerem pensamentos e práticas boas e más. Quando optam pelo mal, por causa dessa mesma liberdade, desobedecem aos mandamentos e às leis de Deus. Trata-se de uma liberdade – se é que se pode chamar isso de liberdade – bastante restrita, colocando em dois lados opostos um Deus autoritário e um homem desobediente e decaído, cuja liberdade, que poderia ter sido mais bem utilizada, o leva ao caminho da perdição, do mal.

## 2.6 Culpa como mal

As tentativas da humanidade para entender e determinar o conceito de “mal” remonta aos tempos mais primitivos. O homem sempre tentou separar o que é bom do que é ruim, a claridade da escuridão, o dia da noite, elementos que, de forma alegórica, podem ser usados como representações simbólicas do bem do mal. E a literatura tem sido um dos instrumentos para se compreender como o mal é representado na diversidade de contextos sociais e de relações humanas. Nietzsche, em *Além do bem do mal* (2001), afirma que tudo aquilo que assusta pode ser designado como o mal. O bem, por outro lado, pode ser identificado em espíritos tolerantes, humildes, submissos, respeitosos com a igualdade, com “a mediocridade dos desejos”, para colher epítetos e honras morais (NIETZSCHE, 2001, p. 114).

Ao adotar a perspectiva literária infantil para analisar, ao mesmo tempo, a infância, a culpa/pecado, a sexualidade, e, dentro desta última, as relações de orientação homoafetiva,

defendemos nesta tese que o mal, principalmente em seu sentido pedagógico, moral e religioso, aparece triplamente: o mal no ser infantil (como um vir a ser em direção à adultez), o mal na culpa e o mal na homoafetividade. Verificamos, portanto, a ocorrência do mal como símbolo da diferença, principalmente tendo em vista a forma como personagens na idade que se convencionou chamar infância lidam com o fato de estarem num período em que, pelas regras do bem social, moral e religioso, e até mesmo do bem físico, não deveriam estar envolvidas em contextos que remetam a experiências afetivo-sexuais.

Fernanda Coutinho, em *Imagens da infância em Graciliano Ramos e Antoine de Saint-Exupéry* (2012), assinala a perspectiva platônica do livro VII de *As leis*, segundo a qual: “Dentre todos os animais, o mais difícil de manejar é a criança; devido à mesma excelência desta fonte de razão que há nela, e que ainda está por disciplinar, ressalta ser uma criatura ríspida, astuta e a mais insolente de todas”. (PLATÓN, 1990, *apud* COUTINHO, 2012, p. 25). Ao destacarmos a questão sexual, esse mal, representado pela infância e pela possibilidade homoafetiva de sua sexualidade, se torna ainda maior, pois, para o filósofo grego, em *A República* (2000), o corpo é o cerne do mal, já que é fonte de amores insensatos, paixões, inimizades, discórdias, ignorância e loucura.

Walter O. Kohan, em *Infância: entre educação e filosofia* (2005), analisa também a visão platônica dos *Diálogos*, em que o filósofo lança desafios à educação das crianças, sobre como fazê-las adultas. Na perspectiva de Platão, crianças que têm um “primeiro crescimento bom” teriam maior probabilidade de desenvolverem uma boa natureza, quando jovens e adultos. Ele deposita na boa educação da infância pelos chamados guardiões (os pais, mães, sacerdotes, médicos, professores da contemporaneidade) a chave para se construírem adultos que garantam a justiça da cidade. É uma visão da infância como algo que “pode ser”, também caracterizada como uma fase inferior à adultez. Kohan (2005) resume, em poucas palavras, o pensamento de Platão sobre a infância: “Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento” (KOHAN, 2005, p. 59).

Portanto, enfatizamos que a criança e o período que a caracteriza, a infância, reúnem em torno de si – e isto é fruto de um processo gradual, ao longo da história ocidental – uma série de termos que remetem a um Outro, a algo ou alguém que ainda não se formou, que precisa de cuidados, de atenção, que não pode ser negligenciado, que precisa ser isolado, protegido, vigiado: alguém incompleto, imperfeito, incapaz, primitivo, animal, inocente, assexuado, puro, irracional, anormal, incompetente, imaturo, dependente, deficiente, associal. Ou seja, alguém para quem, teoricamente, o mal tem chances de adentrar e se instalar com mais facilidade.

Para Aristóteles, em *Ética a Nicômaco* (2007), o bem se vincula à felicidade, essa se materializando na ação humana racional, portanto, ainda distante do ser infantil irracional. Este bem e essa felicidade, conforme o estagirita, devem ser metas a serem perseguidas cotidianamente. Para ser feliz, o homem deve encontrar a virtude, esta como um meio-termo, o equilíbrio entre o excesso e a falta de um atributo qualquer. O que se confronta ou foge à virtude é o que, portanto, em posição de alteridade, na visão de Aristóteles, pode ser chamado de mal.

Em *Menino ama menino* (2000), o jeito diferente, manso, delicado de Toni é identificado durante toda a narrativa como algo do mal. A família machista, encarnada principalmente nas figuras do pai e do irmão mais velho, exigiam de forma opressora e até mesmo violenta que o menino encarnasse uma postura viril – visualizado como o que seria bom, do bem –, a exemplo de gostar de esportes considerados “de homem” e, inclusive, parar de brincar com as meninas. A narrativa, apesar do forte apelo moral e algumas vezes equivocado, consegue estimular a reflexão sobre a dualidade entre o bem – representado pelas normas sociais heteronormativas – e o mal, na figura da diferença e da transgressão. Toni cresceu sob a opressão do pai e indiretamente do irmão, tendo que enfrentar a rejeição, a vergonha e até mesmo a violência por sentir atração pelo mesmo sexo. Já na adolescência (o enredo percorre episódios da vida de Toni desde criança até a juventude), Francisco, o irmão, é taxativo e cruel sobre o que Toni parecia ser:

Na verdade, não gosto de sair com ele [Toni]. Tenho vergonha. Seu jeito de falar, seus modos me deixam sem graça. Os olhares de crítica, os risinhos dissimulados me deixam vexado. Dia desses, entramos num barzinho. Antes, eu não queria ir com ele, mas diante da insistência da mamãe para que eu lhe fizesse companhia para evitar outras indesejáveis, saí a contragosto. Os olhares de todos pararam em nós. E não foi cisma não. Ouvi um dizer: Tá chegando Francisco e o florzinha. Deixei Toni ali, dei uma desculpa esfarrapada e saí. De longe, observei. Ele ficou algum tempo sozinho, depois chegou o Gil. Parecia tudo combinado! Ao vê-lo chegar, eu saía da espreita e sumia porque não suportava vê-lo com homem. É estranho demais! Acho que se isto me dói tanto é porque gosto muito dele. E ele é de boa paz – como já observou a Geralda. Jamais discutimos seriamente, só por pequenas divergências sobre futebol, sobre a crise brasileira, ou no jogo de baralho. No mais, somos amigos (GODINHO, 2000, p. 23).

Portanto, as personagens em idade infantil vivem momentos em que sua relação com a homoafetividade confronta-se com as regras de uma sociedade predominantemente cristã, que não aceita que crianças/adolescentes e até mesmo adultos vivam contextos eróticos – nos casos em questão, homoeróticos, o que é ainda mais repudiado –, seja na família, na escola, na rua, na igreja. Mesmo depois que Freud anunciou, no início de século XX, a existência da sexualidade na idade infantil, sendo este período definidor da manifestação ou

não de uma “inversão sexual”, no caso da homossexualidade, a visão moralista em torno da sexualidade permaneceu viva, com o objetivo de interditar qualquer tipo de manifestação erótica envolvendo crianças. Ser sujeito infantil, sexualizado e homoafetivo (ou mesmo apenas por estar inserido em contextos relacionados à homoafetividade) configurava e ainda configura um forte sentimento de exclusão, de não identificação e de não participação, de alteridade.

Naldo, de *Meus dois pais* (2017), mostra bem como crianças que vivem em contextos homoparentais são confrontadas com posturas opressoras e preconceituosas oriundas de dentro da própria família e de outros espaços, como a escola. No enredo, a avó materna do menino nunca se convencia de que o garoto, após a mudança de cidade da mãe, deveria morar com seu pai. Enchia Naldo de perguntas sobre o convívio na casa do pai. São da avó as primeiras sementes negativas de preconceito e opressão, de sentimentos de exclusão e alteridade, plantadas na cabeça do menino, que carregava indiretamente o peso da culpa pelo pai ser um indivíduo homoafetivo.

A vovó sempre me levava para a casa dela. E me enchia de perguntas que eu não entendia muito bem. Por exemplo:  
 - Você viu alguma coisa esquisita?  
 - Vovó, por que você está falando desse jeito? O papai tem algum segredo? Qual é?  
 Ela disfarçava. Nunca respondia. Brinquei:  
 - Até parece que de noite o papai se transforma em vampiro. Ou lobisomem, nas noites de sexta-feira e lua cheia... (CARRASCO, 2017, p. 22).

Esta passagem nos faz refletir sobre a identificação conservadora da homoafetividade com algum tipo de monstrosidade, algo assustador, que potencializa o sentimento de falta de pertencimento e de outridade do menino Naldo diante de uma sociedade que considera sua família algo anormal e mesmo perigoso. Por outro lado, as famílias homoparentais são, hoje, fundamentais para a desconstrução de identidades por muito tempo predominantes no imaginário das sociedades, como, por exemplo, a de que apenas casais heteronormativos, seriam capazes de adotar e criar crianças.

A questão da alteridade e da formação das identidades é analisada por Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), que postula que as identidades, por muito tempo estáveis, vêm passando por um processo de desvanecimento. Novas identidades surgem e fragmentam o indivíduo moderno, fazendo desaparecer o mito do sujeito unificado.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 07).

A instabilidade acarretada pela ou pelas crises de identidade, ao longo da história, portanto, culminam, em determinados contextos, culturas, religiões e épocas, com o que é considerado bom (identidades tradicionais) ou mau (identidades transgressoras). A homoafetividade, por exemplo, e dentro desta a homoafetividade em contexto infantil, são identificadas com o mal, pelo menos desde a Antiguidade latina. Esse indivíduo moderno em crise de identidade e em situação de alteridade pode ser claramente vislumbrado no que chamamos nesta tese de “literatura infantil inclusiva”, com foco na homoafetividade.

As transformações nas identidades são produzidas por uma série de mecanismos, e um dos mais importantes é a linguagem, por meio da qual se constroem as alteridades, o “Outro”, identificado não mais como ser unificado, mas pelas diferenças que o caracteriza, e que, por sua vez, produz as identidades fragmentadas, interligadas e interdependentes do mundo moderno.

Portanto, o caráter intersubjetivo que caracteriza a infância e a homoafetividade ocidentais se reflete na concepção interna do indivíduo fragmentado, que, formado social e culturalmente por instâncias subjetivas – em especial a linguagem –, tem suas identidades construídas em relação e a partir da alteridade. Hannah Arendt, em seus estudos sobre a condição humana, afirma que todo sujeito existe para si e também para o outro, e que, submetido à alteridade, fica impedido de repousar em si. O indivíduo isolado, unificado, fechado, deixa de existir, e a diferença passa para o primeiro plano, potencializando a multiplicidade de vozes que constroem o indivíduo e suas liberdades. Esse Outro, essa alteridade, identificada na infância, na sexualidade infantil e na homoafetividade, podem ser remetidos ao conceito de pluralidade humana, também abordado por Arendt (2009). Se não fossem diferentes, os humanos não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Para ela:

(...) a alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. (...) Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo (ARENDR, 2009, p. 188-189).

Ao analisar o romance *Bom-Crioulo*, no artigo *Ruínas da homossexualidade: o gótico em Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha (2004), Leonardo Mendes afirma que o gótico, o sombrio, representam sistematicamente a alteridade. Por sua vez, os termos “gótico” e “sombrio” seguramente remetem a algo ruim, identificado com o mal, seja moral, religioso, cultural. “Nesse contexto, o outro pode ser a mulher em Hawthorne, o vampiro de Bram Stoker em *Drácula* (1897), ou o homossexual de Adolfo Caminha” (MENDES, 2004, p. 58). Como

em *Bom-Crioulo*, identificamos nas narrativas selecionadas para o nosso *corpus* esse Outro tanto nas personagens como em suas vivências e relações relacionadas a contextos homoafetivos.

Ser criança nas sociedades ocidentais, em algumas épocas e contextos, mais, em outros, menos, se tornou sinônimo de inferioridade, uma das características da alteridade, pois, de acordo com as concepções platônicas e posteriormente agostinianas – e que perduram na atualidade – sobre o ser infantil, ainda é necessário formar um cidadão adulto de bem, sem vícios e perversões, como é o caso do desejo homoafetivo, identificado com o mal moral e religioso. E essa formação conta com um amplo, eficiente e pesado esquema de vigilância.

Ao objetivo greco-romano de formação do cidadão da *pólis* somaram-se, nas sociedades ocidentais, principalmente a partir da modernidade (pós-Idade Média), em especial com os românticos, outras metas a serem alcançadas para o mundo infantil e para a construção de sua identidade: como a proteção exacerbada do ser infantil considerado imaculado, que incluía uma formação religiosa cristã, baseada, entre outros aspectos, na culpa, no medo, no pecado, no controle da sexualidade, no sexo para a reprodução e no desejo heterossexual, na rejeição a qualquer comportamento e vontade fora das normas classificadas como o Bem. Também se tornou fundamental a perspectiva pedagógica de construção intelectual do homem apto ao trabalho; e a visão médica do indivíduo física, espiritual e mentalmente saudável.

No caso da sexualidade, cultivar desejos sexuais e mais especificamente desejos homoafetivos na infância ou é prejudicial à formação cidadã, ou é pecado, ou é uma anormalidade – três componentes que indicam, mais uma vez, a condição de alteridade do sujeito infantil que padece ou pratica o mal, e que precisa ser tratado por especialistas. Também o simples fato de a criança/adolescente adotar comportamentos identificados com o sexo oposto e mesmo de ser “submetida” a contextos que remetem à homoafetividade, a exemplo de ter pais/parentes homossexuais, é ainda considerado tabu, algo mau e de difícil aceitação pela sociedade.

Essa mentalidade tradicionalista e conservadora está tão impregnada no imaginário ocidental que até mesmo a literatura, com seu poder de ficcionalizar e subverter a realidade<sup>22</sup>, mantém em seu discurso, mesmo com objetivos diversos do doutrinamento conservador, uma visão que carrega todo um histórico de interditos e repressões sobre práticas relacionadas à homossexualidade. A princesa Cíntia, de *A princesa e a costureira* (2019), foi trancafiada como uma criminosa em um quarto escuro e isolado de tudo depois que decidiu confessar seu amor

---

<sup>22</sup> Importante destacar que nesta tese não temos o objetivo de abordar as teorias sobre recepção do texto literário, o que deslocaria sobremaneira a pesquisa que tem por objeto analisar as próprias narrativas.



por uma mulher. Querendo ser transparente e contar a verdade à família, dizer que desistiria do casamento com o príncipe Febo, na verdade amor de sua irmã Selene, recebeu como resposta do pai (sempre a figura do pai) o calabouço. O ocorrido também resultou no ferimento de sua mãe por uma lança quando tentava impedir a prisão da filha. No entanto, reiteramos, não é o sofrimento da filha que faz o rei voltar atrás em sua decisão de trancafiá-la, mas a iminência da morte da rainha, cuja ferida só foi curada pela agulha de ouro da costureira. Episódios do enredo que, sem sombra de dúvidas, podem levar o leitor a refletir sobre a condição de opressão a que os indivíduos homoafetivos são submetidos, principalmente quando ousam “sair do armário”, ou publicizar seus desejos e posturas libertárias em relação à homoafetividade.

Os mecanismos de controle e, portanto, da determinação do que deve ser rejeitado, excluído, mantido na condição de alteridade e considerado como manifestações do mal, quase sempre ficaram sob o comando de instituições que se uniram em prol de objetivos comuns, entre eles o de formar adultos “normais” no que diz respeito à sexualidade. Essas instituições são: a família, a escola, a igreja, mais recentemente a mídia, o Estado e a Medicina, e, nesta última, incluem-se áreas afins, como a Psicologia e a Psicanálise. Nas narrativas que ora analisamos, as personagens e seus desejos homoafetivos sempre estão, de algum modo, submetidos ao poder disciplinador inseparável desse aparato institucional opressor.

A trajetória que a imagem dos indivíduos homoafetivos carregou ao longo do tempo também é fundamental para se compreender como a literatura pode ter funcionado e ainda funciona como registro das mentalidades sobre esses sujeitos, marcadas pela relação de alteridade e inferiorização do indivíduo homossexual mal comparado ao indivíduo heterossexual bom, numa visão arbitrariamente maniqueísta. De condição parcialmente aceitável, nas sociedades clássicas, o indivíduo homoafetivo ocidental foi primeiramente repudiado pela família patriarcal heteronormativa e orientada ao sexo para reprodução – portanto, restrita à relação homem e mulher –, depois pela religião e, conseqüentemente, pela Pedagogia cristã. Em seguida, pelo aparelho estatal persecutório, repressor e punitivo; pela Medicina e a conseqüente patologização da homossexualidade, incluindo aqui as concepções da Psicanálise. Alie-se tudo isso à anterior condição da criança, que não deve saber nada de sexo e sexualidade<sup>23</sup>, e temos aí o sujeito infantil inserido em contextos homoafetivos, triplamente “Outro”, reprimido, identificado como uma das representações do mal moral e religioso, passível, portanto, de severas punições ou mesmo de um mal físico.

---

<sup>23</sup> Reforçamos que nossa pesquisa não pretende se deslocar para análise das questões de gênero, mantendo seu foco nas questões referentes estritamente à sexualidade.

Podemos distinguir claramente essa cadeia repressora sobre o sujeito infantil homoafetivo no enredo de *O gato que gostava de cenoura* (2012). Depois de ser flagrado em sua preferência por comer cenouras, Gulliver, o filhote diferente, precisou confessar sua “deficiência” para o padre, o médico e, por fim, para um professor, que parece ter compreendido e o aceitou em sua condição de indivíduo homoafetivo. Ainda assim, a narrativa tende a procurar um porquê para a personagem gostar de cenoura (desejar o mesmo ao invés do sexo oposto), incorrendo no equívoco comum de textos literários e mesmo científicos que tentam ressaltar a diferença homoafetiva, buscando explicá-la como forma de ampliar suas possibilidades de aceitação. Gulliver chorou de emoção quando viu no professor um amigo, uma espécie de apoio para que não tivesse mais que sentir vergonha.

## 2.7 O mal como diferença

Reforçamos que a perspectiva do mal moral ganhou força, e ainda hoje reverbera, depois que Santo Agostinho passou a defender que o mal teria entrado na humanidade pelo pecado original (concepção mantida em pleno século XXI no Catecismo da Igreja Católica) ou seja, desde a concepção e o nascimento dos sujeitos. Por isso, a humanidade foi punida com o sofrimento, físico e moral. Agostinho via o mal como “não-ser” e o dividiu em categorias: o mal metafísico, genuinamente humano; o mal físico, que atinge a perfeição natural dos seres; e o mal moral, atribuído à má vontade de quem livremente faz o mal. Portanto, este mal não seria substância, nem a mente humana um bem supremo e imutável. O mal é cometido quando a alma não é capaz de refrear e resistir às tentações.

O ser humano mais padece do que pratica o referido mal, que é menos uma falta e mais uma punição. Portanto, para Agostinho, só existe um Bem supremo, Deus; todas as outras criaturas são inferiores, são criadas boas, e, por isto mesmo, são passíveis de serem corrompidas. Isto acontece quando elas se desarmonizam com os outros, quando não se coadunam com a alteridade, o que remete, seguramente, ao caráter de outridade de quem pratica o mal. “Procurei o que era a maldade e não encontrei uma substância, mas sim uma perversão da vontade desviada da substância suprema – de Vós, ó Deus – e tendendo para as coisas baixas: vontade que derrama as suas entranhas e se levanta com intumescência” (AGOSTINHO, 2011, p. 157).

Ainda em *Confissões* (2011), Agostinho diz que o homem, ao praticar o mal, nega a existência de Deus; pior ainda é praticar o mal não apenas por deleite, mas para ser reconhecido, louvado. Relatando sua própria experiência enquanto pecador e homem mau, ele

diz que não havia motivos para a sua malícia, a não ser a própria malícia. Entre as maiores maldades e devassidões consideradas pelo autor, atormentado pelo sentimento de pecado e de estar sempre na iminência de ser tragado pela vontade e necessidade de ser mau, estavam as que eram “contrárias à natureza”, que deveriam ser detestadas e punidas, da mesma forma que foram os pecados cometidos em Sodoma. A lei de Deus deveria ser obedecida, o que podemos deduzir tratar-se esta lei do “soberano bem” em oposição ao mal, fora das normas do Criador. Trata-se de uma parte que não condiz com o todo unificado e criado por Deus.

A visão agostiniana sobre o mal é de que este é exatamente o contrário do conceito de Deus, que é infinitamente bom. Portanto, continuar no caminho do mal, pois ele já está lá desde o nascimento, é uma escolha individual, que só pode ser enfrentada pela graça divina. A visão de Santo Agostinho ainda repercute na percepção atual que se tem da culpa/pecado. Não por acaso, o grande tormento das personagens das narrativas aqui analisadas é que a diferença relacionada à questão sexual/afetiva seja contrária às leis do Deus cristão. São indivíduos perseguidos pela culpa da alteridade sexual.

Em nosso *corpus*, as personagens literárias são atormentadas pela constatação de que ser diferente no sentido sexual, direta ou indiretamente, é algo mau, é pecado. Aliás, o mal moral e o mal religioso têm profundas ramificações na noção de pecado. Nas narrativas, a autocensura e a opressão por parte da família, dos amigos, dos colegas da escola, e dos adultos em geral, logo aparecem para interditar essa transgressão. Carlão, de *Menino brinca com menina?* (2006), se tolhe e se autocensura por sentir-se obrigado a adotar posturas e brincadeiras que, ensinadas pelos pais, seriam próprias de meninos machos e viris. Qualquer comportamento fora disso, como brincar com meninas, deveria ser, portanto, considerado algo mau do ponto de vista da moral recebida pelo garoto por parte da família.

São Tomás de Aquino também analisa a malícia dos atos humanos em sua *Suma Teológica*, afirmando que não apenas as coisas, mas também as ações humanas podem ser consideradas boas ou más. O mal se configura como uma privação do bem, reforçando o pensamento de Agostinho e também configurando a condição de alteridade do mal e de quem o pratica ou padece dele: “(...) o bem do homem é ser segundo a razão, enquanto o mal está fora da razão. Com efeito, o bem de cada coisa é o que convém segundo sua forma, e o mal é o que tem sua forma fora de ordem” (AQUINO, 1980, p. 183). Para Aquino, é a vontade humana que controla e conduz as ações, de acordo com a razão. A vontade será boa quando buscar como finalidade o bem; embora a vontade seja livre, ela deve estar de acordo com a lei divina, privilegiando o bem comum. Portanto, a ação maligna é que o foge à regra, ao outro.

Posteriormente, Leibniz, no século XVII, em seus *Ensaio de Teodicéia: sobre a bondade de Deus, a liberdade do homem e a origem do mal* (2013), também reforça o pensamento agostiniano de que o mal se manifesta de três modos: metafísico, físico e moral. Vale destacar que, para ele, o mal metafísico seria a fonte do mal moral, e deste decorreria o mal físico. O mal metafísico é a imperfeição inerente à própria essência da criatura, pois, se ela não fosse imperfeita, seria o próprio Deus; conclui-se, assim, que a imperfeição metafísica original seria apenas a não-perfeição inerente ao ser humano. Sua finitude e limitação o tornam sujeito ao erro e ao pecado. Por último, o mal moral surge do desvio voluntário. Já o mal físico é entendido por Leibniz (2013) como consequência do mal moral, uma punição pelo pecado cometido, materializada física e/ou eticamente.

Para reforçar ainda mais o que consideramos a identificação do mal como alteridade, a visão kantiana, em *A religião dentro dos limites da simples razão* (1974), demonstra que os conceitos de bem e mal existem um em função do outro. Ou seja, o mal é a ausência de bem ou transgressão dele, sendo este último unicamente positivo. O “mal radical” em Kant está estritamente ligado à possibilidade de existência do mal moral. Para ele, há uma propensão humana à tentação e à inclinação de violar a lei moral.

No que diz respeito à sexualidade como representação do mal, em *O erotismo* (1987), Georges Bataille assinala que a atividade sexual do ser humano difere da dos animais justamente por seu caráter erótico, quando a atitude sexual normal se transforma em desejo. O erotismo proporcionaria a dissolução das formas constituídas da vida social, e favoreceria o que o autor chama de “movimentos de violência”, gerados pelo impulso sexual. Esses movimentos são sempre alvo de interditos, e, por sua vez, contrarrestados pelas transgressões.

Ao citar o incesto e o sangue menstrual como exemplos de objetos alvos do interdito, Bataille observa que os pais passam suas aversões aos filhos desde a infância. Podemos estender essa constatação ao lidarmos com a questão da sexualidade infantil e, em especial, a de orientação homoafetiva. Os filhos não partilham das reações de nojo ou aversão por eles mesmos ou pelos outros, pois são comportamentos herdados dos pais. Acrescentamos que essa herança também é deixada pela escola, pela religião, pela Medicina, pela mídia, entre outros mecanismos de controle, e é para escapar das reações de aversão e dos interditos que as práticas eróticas são mantidas em segredo. Segredo este que alimenta a inextricável associação do prazer sexual com o interdito, com o Mal, em oposição ao Bem construído culturalmente.

Nas narrativas que ora analisamos também vem à tona, ainda que sutilmente, a noção do mal condicionado ao pecado original. É o que Paul Ricouer classifica, em *O mal: um desafio à filosofia e à teologia* (1988), como o mal “já lá”: “(...) a experiência ao mesmo tempo

individual e comunitária da impotência do homem perante a potência demoníaca de um mal ‘já lá’, antes de toda e qualquer iniciativa má assinalável a qualquer intenção deliberada” (RICOEUR, 1988, p. 33). Prefaciando a obra de Ricoeur, Pierre Gisel esclarece sobre esse sentido de contraponto à liberdade humana que o mal adquire na sociedade ocidental.

Meditar sobre o mal é, para Paul Ricoeur e toda a tradição que ele retoma, afirmar uma falha ao coração de todo o enclausuramento do ser total e, radicalmente, apoiar-se nesta ruptura para ser. Neste sentido, o mal (tal como Deus) não é intratemporal; acontece, de “uma vez por todas”, perante aquilo a que minha liberdade efetiva é somada, chamada e provocada a existir (GISEL, 1988, p. 18 e 19)

Ricoeur, analisando as perspectivas religiosas agostinianas, questiona as formas de manifestação do mal, uma delas sendo a culpa e o pecado. “O *Contra Fortunatum* extrai dessa visão moral do mal a conclusão que aqui mais nos importa, isto é, todo mal é, seja *peccatum* (pecado), seja *poena* (pena), uma visão puramente moral do mal (principal foco de nossa pesquisa), e conduz, por seu lado, a uma visão penal da história (...)” (RICOEUR, 1988, p. 33). Para o filósofo francês, a visão religiosa conservadora de Agostinho é o motivo das sociedades ocidentais considerarem que todo mal sofrido é devido à culpa de um mal herdado ou praticado anteriormente. No entanto, segundo ele, há tipos diferentes de males: fenômenos naturais, doenças, sofrimentos, morte e, claro, as consequências das transgressões cometidas pelos indivíduos.

A questão do mal na literatura, representado pela própria infância/adolescência, enquanto períodos caracterizados pela alteridade em relação ao mundo dos adultos; pela sexualidade infantil; e pelas relações de caráter homoafetivo; também deve ser vista sob o prisma da liberdade individual e da religião. As narrativas nos levam a indagar até que ponto a presença do mal nas crianças/adolescentes inseridas em situações homoafetivas e eróticas são inerentes à sua própria natureza, ou seja, ao mal metafísico, ou se são apenas manifestações do chamado “mal moral”.

Nas narrativas ora analisadas nesta tese, o mal, portanto, se materializa em desejos eróticos e afetivos – seja por parte das personagens infantis/adolescentes, seja por parte de pessoas do seu convívio –, que subvertem a regra social do bem moral e religioso, baseada nas relações heteronormativas e na finalidade reprodutiva do sexo. Para fugir do mal dos seus sentimentos, do prazer carnal e das atrações eróticas, bem como do mal que vem de fora, ou seja, da repressão e da crueldade da sociedade, as personagens tendem a se tornar solitárias, medrosas, culpadas e prioritariamente imaginativas.

No enredo de *A princesa e a costureira* (2015), é bastante forte a presença do sentimento de mal X bem na oposição entre o amor das duas moças e o preconceito e homofobia

por parte do rei. Aquela relação precisava findar, nem que, para isso, o pai da princesa tivesse que trancafiá-la, solitária, na torre, como, de fato, o fez. Era um mal que deveria ser estirpado, o que causou grande sofrimento para a princesa e sua amada.

A torre era um lugar horroroso. Escuro, alto, longe de todos os ruídos do palácio, das cantigas dos filhos dos empregados, dos trotes dos cavalos. Em um lado havia apenas um buraco na parede para a entrada de ar e de onde se podia espiar o céu. No outro lado, uma pesada porta de madeira, com uma abertura para se passar comida e água. No chão, um pouco de palha que servia de colchão. Mal entrava luz do sol, brisa ou chuva para envolver o corpo solitário que ficaria naquele lugar (LESLÃO, 2015, n/p)

O sofrimento é, segundo o filósofo francês, um dos pontos de referência para entendermos como se processa a questão do mal nos indivíduos. O mal não é algo ontológico na constituição dos seres, mas ocorre em uma ordem temporal e em determinados contextos. Os indivíduos, livres, estão sujeitos a cometerem faltas, minando sua liberdade e causando sofrimento. Ricouer (2013) afirma que o ser humano é constitutivamente falível e por isso está constantemente exposto à ocorrência do mal.

No caso dos sujeitos infantis, ser mau ou praticar o mal está quase sempre relacionado à expectativa de um bem determinado pela ordem conservadora, religiosa, adultocêntrica, masculina, patriarcal e heteronormativa. Nas narrativas aqui analisadas, as faltas – que atestam a presença do mal e são interiorizadas como culpa/pecado – cometidas pelas personagens em condição de alteridade seriam os causadores de grandes sofrimentos. A noção de pecado, originado do sentimento de culpabilidade, seria a situação real do homem perante Deus, de maneira consciente ou não.

Já a necessidade de confissão é acionada pela consciência religiosa dos sujeitos, sendo uma experiência geralmente marcada pela emoção, pelo medo, pela angústia. “(...) através da confissão a consciência de culpa é trazida à luz da palavra: através da confissão o homem continua a ser palavra mesmo na experiência do seu absurdo, do seu sofrimento, da sua angústia” (RICOUER, 2013, p. 24). Ao tratar da questão da linguagem simbólica – como quando analisa a simbólica da “mancha” (que simboliza uma nódoa na vida dos seres) e a simbólica do pecado (falha, caminho tortuoso, ultrapassagem do limite) – Ricouer nos faz pensar sobre como o poder dos símbolos é determinante na manutenção da prerrogativa dos indivíduos de bem de culpabilizar, de julgar, de punir os malfetores. Também de isolar e interditar aqueles que ousam quebrar as regras e, em especial, as normas em torno dos tabus (perigosos para quem tem contato com eles), como é caso da homoafetividade

Tomemos aqui o conceito de “poder simbólico” proposto por Bourdieu (1989), para reforçar a questão da “cumplicidade” daqueles que são/estão submetidos aos processos

contínuos de culpabilização, como o são as crianças que expressam desejos ou são mesmo que indiretamente vinculadas a contextos homoafetivos. Segundo ele, o poder simbólico é aquele poder invisível que só se exerce por causa dessa cumplicidade – e acrescentamos tratar-se de uma postura que, na grande maioria das vezes, não é consciente por parte de quem é subjugado (BOURDIEU, 1989, p. 07). Um poder mágico que, pela enunciação, é capaz de manter ou de transformar o mundo; é capaz de produzir visões e crenças como se fossem naturais e não arbitrárias.

A concepção de Bourdieu se liga à de Nietzsche, já que o poder simbólico é um conceito social elaborado pelo filósofo francês para descrever o processo em que a classe economicamente dominante impõe sua cultura aos dominados. A ação de interiorização da cultura por todos os seus membros é nomeada “dominação simbólica”. Esta se expressa na imposição “legítima” e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho – como discute Nietzsche. O dominado não se opõe ao seu opressor porque não se percebe como vítima neste processo; longe disso, compreende a situação como natural e inevitável. Essa visão pode ser identificada nas tentativas equivocadas de se explicar por que determinados indivíduos são diferentes, manifestam desejos homoafetivos. Ou seja, natural é o simbolismo da visão heteronormativa, fora disso são necessários esclarecimentos. Essa concepção implica uma forma de coação baseada no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica, ou seja, relacionada aos conceitos de bem e mal.

O poder simbólico – da imposição da culpa/pecado, confissão, penitência, expiação – é instrumento de construção de uma realidade que legitima a dominação (do adulto sobre a criança; do macho sobre a fêmea; do heterossexual sobre o homossexual; do ativo sobre o passivo e por que não dizer do Bem sobre o Mal) em uma espiral de violência simbólica.

Tal situação pode claramente ser vislumbrada em *Um menino meio assim* (2015), quando a criança protagonista é submetida a uma violência simbólica contínua por parte dos pais – ao brincar, ao se portar, ao falar, ao vestir, ao chorar, ao ter medo, ao se maquiar, etc. –, simplesmente porque sua postura não condizia com o que se espera de um macho heteronormativo. Como não havia explicação para o jeito diferente e inaceitável do garoto, isolá-lo pareceu aos pais a opção acertada para fazê-lo mudar, deixar de praticar o mal e assimilar, à força, o que seria o bem determinado pela sociedade. “No quarto escuro, o menino sonhou com um príncipe, em um cavalo branco, tirando-o dali” (TRAJANO, 2015, p. 14). Como não havia explicação ou, na linguagem popular, não havia jeito para o menino, os pais

desistiram de fazê-lo mudar, o que não quer dizer que a opressão e a violência simbólica tenham acabado.

Seja natural ou deliberativo, a culpabilidade pelo mal sempre recai em quem o pratica, seja por que já nasceu com ele, por que padece dele ou por que escolheu utilizá-lo. Jean Baudrillard, em *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos* (1991), afirma que o Bem, o valor ideal, é sempre concebido de maneira “protecionista, miserável, negativa e reativa”. Em sua avaliação, o mal aparece para desequilibrar esse estado das coisas. Baudrillard nega que o mal seja moral, afirmando que é um princípio mais de desequilíbrio, de estranheza. Ele também condena a oposição redutora do bem e do mal, fazendo uma analogia à questão sexual e defendendo que bem e mal são momentos reversíveis, como o dia e a noite (BAUDRILLARD, 1991, p. 137 e 138).

Nietzsche (2001) acrescenta ainda uma visão de classe na separação entre o bem e o mal. A origem da classificação de valores como maus teria partido da classe dominante sobre os dominados, a exemplo dos escravos e de dependentes de qualquer grau, como é o caso das crianças e adolescentes, na nossa visão. Ou seja, o bem o mal são processos que se opõem nos seres humanos, que, por sua vez, levam toda uma vida tentando superar os conflitos produzidos internamente entre esses dois polos, o mal contra o bem e vice-versa.

Tendo em vista todas essas concepções filosóficas sobre a presença ou a ausência do mal nos seres humanos, podemos verificar como a literatura registra a ocorrência desse mal, identificada com a condição subjetiva de alteridade, relacionada com as relações homoafetivas, interditas por serem contrárias ao Bem moral e religioso.

As personagens dos textos analisados estão quase sempre imersas no segredo, no silêncio e na culpa, atormentadas pelo sentimento de pecado, de imoralidade e, mais recentemente, a partir do século XIX, pela noção médica de doença, atribuída à homossexualidade. Em todas elas, tais manifestações adquirem, mesmo que sutilmente, a imagem de malditas, de um outro a ser combatido e punido, pois são caracterizadas pela diferença, pelo pecado, pela culpa, enfim, pela transgressão das leis morais e religiosas criadas e admitidas pela sociedade.

Outra forma de manifestação do mal representado pela infância pode ser vislumbrada na análise que Georges Bataille, em *A literatura e o mal* (1989), faz da narrativa de *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, tendo em vista a relação que remonta à infância dos protagonistas Catherine e Heathcliff. Período maldito, selvagem, que, em contraposição ao mundo dos adultos, este representando o Bem e a razão, é caracterizado por estar livre das coerções e convenções impostas pelas normas de sociabilidade.



Como afirma Bataille, a narrativa de Brontë explora a todo o momento a oposição entre esses dois mundos, repito, o do Bem e o do Mal. Apesar da resistência de Heathcliff, o Bem acaba vencendo, ainda que ele se recuse a aceitar, já adulto, incorporando a pulsão demoníaca de resgatar a infância perdida e de infligir o mal à amada, que o fez sofrer. Seu limite é a morte. “O tema do livro é a revolta do maldito que o destino expulsa de seu reino e que nada contém no desejo ardente de reencontrar o reino perdido” (BATAILLE, 1989, p. 16).

A história de Catherine e Heathcliff, cujo amor infantil é sufocado pelas convenções sociais, também pode ser remetida às narrativas que analisamos nesta tese, em que o maldito, representado pela diferença e a transgressão, é oprimido pelo Bem e a razão, que conduzem a vida em sociedade. Como ocorre no enredo de *Tal pai, tal filho?* (2010), o menino protagonista, quando resolveu revidar à violência psicológica do pai, que queria fazê-lo valente, macho, viril, com uma profissão considerada de homem – “(...) Médico? Advogado? Motorista? Capitão? General ou dentista?” (MARTINS, 2010, p. 17) –, comunicando que iria ser bailarino, não teve outra alternativa a não ser sair de casa. Vitória momentânea do Bem sobre o Mal. Este último só vencendo – a aceitação do jeito diferente do menino – depois de muito tempo para que o pai, finalmente, enxergasse que qualquer profissão, bailarino ou cantor, não era maior do que o amor que sentia pelo filho.

Portanto, o Bem é, na verdade, o conceito de “bem comum”, o comportamento considerado correto pela sociedade, em oposição ao mal, a liberdade individual negada ao sujeito adulto, mas tolerada quando criança, até certo ponto. A concepção do mal em Bataille engloba tudo o que é individual, que afasta o sujeito da normatização social, enxergado como mal. Por isso mesmo, a literatura, como arte, é obrigatoriamente contestadora, configurando-se inclusive como uma forma de mal, porque questiona o que é entendido culturalmente como bem na sociedade patriarcal, adultista, conservadora e heteronormativa.

Ressalte-se nesta tese que a essência mesma do pecado é antes e acima de tudo um pensamento marcado com o signo do mal. Um mal interiorizado, uma força enraizada no pensamento humano, ao longo da história, que resulta numa mitomoral do pecado fundamentada em grande parte pelo tormento sexual dos sujeitos. Essa interioridade do mal se alastrou pelo povo, estimulada pelas pregações religiosas e também pela exigência da confissão, em especial quando se trata de almas ainda em formação, como a infante-juvenil.

### 3 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA LITERATURA FEITA PARA ELAS

Criança desordeira. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela, tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante aguerrido (Walter Benjamin).

Diferentemente da criação literária potencialmente destinada ao leitor adulto, a literatura feita para a criança leitora apresenta desde o momento em que nasce, no bojo mesmo da criação artística, características específicas de um gênero em ascensão e em constante mudança. Trata-se de um texto criado geralmente por um adulto, mas cujo leitor potencial é um ser ainda não adulto, ou seja, a criança, que pela própria etimologia da palavra – do verbo latim *creare*: produzir, erguer – é considerada alguém em construção, em formação.

A literatura infantil é quase sempre obra de um adulto e, por isso mesmo, impregnada de preconceitos, visões, expectativas, desejos, necessidades e de um imaginário que não são próprios do infante – do latim *infantia*, ou seja, aquele que não fala. E é partir dessa contradição marcante que consideramos a literatura infantil uma fonte importante para se compreender, contestando na maior parte das vezes, como a sociedade contemporânea, regida por normas adultas, enxerga a criança. De antemão, já afirmamos que são modelos, na grande maioria dos casos, impostos, numa perspectiva fortemente maniqueísta, de um ser que se *considera* superior para um *ser considerado* inferior.

A criação literária destinada ao pequeno leitor é um celeiro fértil para a identificação de representações<sup>24</sup> coletivas dos sistemas de valores da sociedade, em especial na contemporaneidade, cujo imaginário aponta para temas cada vez mais inclusivos, como é o caso de comportamentos relacionados à sexualidade, que carregam sobremaneira um forte sentimento de culpa profundamente enraizado em sociedades eminentemente cristãs, como é a brasileira.

Na literatura, é possível estabelecer uma dialética entre os mundos real e imaginário, este último tendo como objeto de estudo narrativas infantis que, de alguma forma, abordam, em seus enredos, aspectos que envolvem as personagens ainda na infância,<sup>25</sup> em situações que remetem à homoafetividade. Por isso, postulamos que a literatura infantil é marcada sobremaneira pelo conceito de outridade, uma vez que o principal objeto a ser atingido por ela, a criança, é sempre um Outro, seja no momento da criação, dentro dos próprios enredos e até no momento da leitura, geralmente realizada por imposição de pais, professores e outros preceptores.

Como afirma Marie-José Chombart de Lauwe (1991), estamos diante de um “outro mundo: a infância”<sup>26</sup>. E é nesse outro mundo que buscamos descobrir, identificar, por meio das narrativas literárias potencialmente destinadas à criança, essa infância que se apresenta nos textos através das personagens; infância que supostamente pode ser encontrada na realidade contemporânea. No entanto, trata-se de uma infância e de uma criança mitificadas/idealizadas, uma vez que os modelos apresentados pela criação literária adulta são muitas vezes contrários ou não condizem com as expectativas infantis. Essa mitificação consiste na “simbolização da criança, que é desrealizada [desprovida da realidade], essencializada e inserida em um sistema de valores do qual ela forma o centro” (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 04).

---

<sup>24</sup> Em *O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa literária brasileira contemporânea* (2010), Anderson Luís Nunes da Mata explica o termo “representação” com diferentes significados: a ação do ator em cena, a configuração de elementos ficcionais num enredo e a relação entre eleitores e eleitos no processo político. “Nos três casos pretende-se falar em nome de alguém, seja o ator com relação ao seu personagem, seja o escritor com o seu trecho ou o agente político com o seu eleitor” (MATA, 2010, p. 12).

<sup>25</sup> Consideramos personagem o sujeito que nas narrativas atua como pessoas da vida real, com determinados papéis atribuídos socialmente ao ser infantil, imagens e representações que a coletividade designou à infância, de maneira simbólica. Segundo E. M. Forster, em *Aspectos do romance* (1969), a identificação do leitor com a narrativa só é possível graças à presença das personagens ou “pessoas”, como denomina o estudioso, que, por sua vez, juntamente com a “estória”, os acontecimentos dispostos em sequência no tempo, são a base do texto romanesco.

<sup>26</sup> Em referência ao próprio título do livro, *Um outro mundo: a infância*, que analisa personagens infantis em aproximadamente cem obras da literatura francesa editadas antes da I Guerra Mundial, no entre guerras, e após a II Guerra Mundial, incluindo romances e autobiografias.

A estudiosa francesa, em sua obra, apresenta uma variedade de tipologias, definidas por outros teóricos, que tentam classificar a criança. Algumas delas são importantes para que situemos também a infância que encontramos nas personagens que analisamos em nossa pesquisa. Por exemplo, crianças rebeldes e atormentadas; a criança de rua; as encantadoras e mal-educadas; a criança avoada; as ternas e sorridentes; a criança de hoje. Em outra classificação, de acordo com o contexto, há a criança e a família, e acrescentamos ainda a criança e a escola, a criança e a religião. Há também a criança genial, a criança dramática, a criança patriótica dos românticos, a criança erótica, a criança secreta.

No entanto, Chombart de Lauwe (1991) estabelece uma tipologia própria, que leva em conta principalmente o modo de ser e de viver dos sujeitos infantis, que pode ser bastante diferente e contrariar veementemente as normas da sociedade que ditam a forma como os futuros adultos vivem. Haveria, portanto, a criança autêntica, que dá vazão à liberdade tão premente nos primeiros anos, e que seria o tipo positivo de criança; e o tipo negativo, a criança-norma, já moldada e, conseqüentemente, vítima da sociedade. Entre estes dois polos extremos, haveria os tipos intermediários.

Tendo como referência a criança autêntica, as obras literárias francesas que tratam da infância – e consideramos possível adaptar essas concepções à literatura infantil contemporânea no Brasil – trazem em seus enredos imagens idealizadas/mitificadas da infância, carregadas de simbolismo. Criança genuinamente autêntica, não socializada; criança do presente, cujos passado e futuro não são mencionados; criança livre; a verdadeira e exigente; aquelas que são capazes de se comunicar com seres e coisas, tendo em vista a forte sensibilidade que as caracteriza; a criança secreta, ensimesmada e aparentemente indiferente aos adultos. Todas elas imagens positivas, a depender de como a enxergamos, de uma criança ainda não modelada de acordo com o mundo normativo dos adultos.

A criança é o homem autêntico, a humanidade em sua origem é percebida como mais bela e mais verdadeira do que a sociedade atual, tal como é vista pelos adultos. “E a criança é um microcosmo, uma maquete do mundo. Tudo se encontra nela. Olhem-na viver e verão o universo e os deuses”. É a própria vida em sua fonte, em toda sua intensidade, “aquela que é” a fonte de tudo, o “tempero do mundo” (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 44).

Essa infância ganha vida na criação literária pela voz e pela memória dos narradores. A perspectiva social do ser infantil e do sentimento de infância (instituída de fora como a fase que caracteriza os pequenos seres) na literatura, nunca ou quase nunca é enxergada por si própria. Fala-se em nome da criança, reconfigurando suas experiências numa narrativa ficcional. Origem do mundo e por isso mesmo podendo ser alçada à condição mitológica, a

criança seria a imagem original e primitiva do homem, livre, verdadeira, inicialmente não deformada pela sociedade, portadora do poder de guiar a humanidade na recuperação e recriação de seus valores e de suas fontes primeiras. Contestando leis e preconceitos, ela seria a habitante primordial de um outro mundo, a infância, que procuramos encontrar na literatura infantil, principalmente as de temáticas mais realistas.

As personagens dessas narrativas mais próximas da realidade são capazes de interferir no mundo dos adultos, contestar convenções e, inclusive, fazer julgamentos sobre o que considera certo ou errado em relação às regras que lhe são impostas. Contudo, a literatura infantil também é capaz de nos mostrar uma criança claramente negativa, já que modelada pelos adultos de acordo com o que é do bem (respeito às normas) e do mal (contrário às regras). Essas personagens modeladas são geralmente frágeis, tristes, evasivas, sérias, medrosas, mas também podem ser violentas, revoltadas, corajosas, curiosas.

Nas narrativas que ora analisamos, vemos claramente a disponibilidade das personagens infantis em enfrentar as imposições dos adultos em relação a determinados comportamentos que não devem adotar, sob pena de serem reprimidas e penalizadas. Destaque para condutas geralmente associadas à homossexualidade, como a efeminação ou a simples reprodução de aspectos comportamentais, como o vestuário, relacionados ao feminino. Na fábula<sup>27</sup> *É proibido miar* (1983), Bingo é um cachorrinho que nasce numa família de “vira-latas de respeito”. Logo no começo, o narrador dá conta de que o pequeno cão é diferente dos irmãos da mesma ninhada: alegre, brincalhão, curioso, vivia metendo o focinho onde não era chamado. Apesar das muitas tentativas de educá-lo – ou melhor dizendo, enquadrá-lo – a mãe, Dona Bingona, e o pai, Seu Bingão, não tinham sucesso. Bingo não se deixava dobrar.

As questões da heteronormatividade<sup>28</sup> e do patriarcalismo<sup>29</sup> permeiam todo o enredo de *É proibido miar*, a exemplo do trecho em que os donos dos cachorros amarram fitas cor-de-

<sup>27</sup> Surgidos como parte de uma literatura oral e da sabedoria popular – a exemplo dos contos da coletânea indo-europeia *Calila e Dimna* e das *Fábulas de Esopo*, no século V a.C., chegando ao século XVII com Charles Perrault e seus contos de fadas, o que inaugurou o que, hoje, conhecemos como literatura infantil, rompendo o espaço da circulação oral de narrativas populares –, os textos literários escritos representados por animais, antropomorfizados ou não, fantásticos ou não, são um recurso ainda hoje importante para chamar a atenção e manter o leitor infantil dentro do livro. O animal e sua simbologia aparecem nas narrativas para representar os sentimentos, as virtudes, os defeitos, as aventuras e as variadas problemáticas existenciais que caracterizam os seres humanos e suas estruturas socioculturais.

<sup>28</sup> Cunhado em 1991 pelo crítico literário estadunidense Michael Warner o conceito de heteronormatividade refere-se ao padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais são organizadas. Significado que ratifica como a norma e o normal apenas as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes. A heterossexualidade e a heteronormatividade são arbitrariamente naturalizadas – em especial pelo discurso médico – como sendo os padrões sexuais que a maioria das pessoas deve seguir e adotar. Isso inclui as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade.

<sup>29</sup> Segundo Barrington Moore, em *As origens sociais da ditadura e da democracia* (1983), o patriarcalismo tem como definição ideológica a supremacia do homem nas relações sociais. Essa lógica original do patriarcado

rosa nas fêmeas e azuis nos machos. Essa padronização de cor foi instituída culturalmente como uma das formas de diferenciar o vestuário de meninos e meninas. Além disso, os cachorros machos (nem se mencionam as fêmeas) eram criados para serem cães farejadores, caçadores, valentes, donos de possantes e amedrontadores latidos. Entretanto, Bingo era diferente, chegando ao cúmulo de fazer amizade com o gato que morava no telhado, a quem admirava pela “vida maravilhosa” que tinha. “O cachorrinho pensava todos os dias naquele mundo que era bem maior que o seu quintal. Um mundo que o velho gato via de cima. Um mundo em que a altura dos muros não importava. O mundo negro da noite, o mundo da cor do gato” (BANDEIRA, 1983, p. 11). Não demorou para que Seu Bingão começasse a sentir vergonha do filho. Embasando nossa perspectiva teórica, os textos do *corpus* analisado mostram claramente que as personagens que retratam a criança são quase sempre tolhidas, seja pelos pais ou outros adultos que a sociedade determinou como responsáveis pelo não adulto, aquele que não está formado.

A ótica benjaminiana do conceito de “experiência” é fundamental para tentarmos entender essa naturalização da posição de superioridade do grande ser em relação ao pequeno ser. Walter Benjamin, em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), denomina de “máscara” a experiência, marcada pela amargura e intimidação, que o adulto utiliza como apanágio das imposições colocadas sobre a criança ao longo da vida e representadas na literatura feita a princípio para ela.

(...) sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. Ambos, contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente, com êxtase!); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso (BENJAMIN, 2001, p. 22).

Benjamin (2002) acredita que os espíritos, desde a infância, devem ser livres das amarras de uma experiência triste, cansada, prepotente, intolerante e desesperançada. Nas narrativas aqui analisadas identificamos essa infância que quer ser livre para viver de acordo com suas vontades – com particular atenção para os comportamentos que arbitrariamente os adultos vinculam à condição homoafetiva, culpabilizando-os –, mas esbarram na incompreensão e intolerância preponderantes nas normas sociais ditadas pelos indivíduos

---

determina o poder de uma autoridade religiosa masculina sobre seus subordinados, estendendo-se cultural e historicamente ao domínio dos homens sobre familiares (mulher e filhos, principalmente), empregados ou ao povo em geral no caso da política.

adultos, cujas existências foram moldadas e deixaram para trás um passado infantil, que se tornou remoto, virando uma espécie de paraíso perdido.

Em *Menino brinca com menina?* (2006), de Regina Drummond, a mãe do protagonista, Carlão, que proibia o filho de brincar com meninas, porque isso era coisa de maricas, começa a repensar sua conduta repressora, machista e homofóbica quando lembra de um episódio de sua infância. Supostamente pela primeira vez o filho havia se dado conta de que a mãe autoritária um dia também havia sido criança e brincado com outras crianças, meninos e meninas, sem pensar se isso era ou não recomendado/ permitido pelos adultos. Descobrir que o filho tinha brincado com as meninas do prédio, mesmo sem o seu consentimento, foi, pelo contrário, o que a fez lembrar de acontecimentos engraçados de sua infância.

Concordamos com Sonia Kramer, em *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin* (1996), quando ela diz que o estudioso alemão toma a infância numa perspectiva não-infantilizada. A criança não é um ser meramente passivo e receptor de conteúdos produzidos sobre e para ela, e sim produtora ativa de cultura<sup>30</sup>. Historicamente, o ser infantil é definido pelo que não é, pela falta, pelo que não tem, pelo que não conhece. “(...) filhote do homem, a ela [a criança] cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança” (KRAMER, 1996, p. 16).

Seria urgente e ideal, portanto, romper com a tradição de pensar o sujeito infantil como dependente, imaturo, incapaz, incompleto, mero receptáculo de ideias adultocêntricas. A criança pode e deve ser enxergada como dona do seu próprio ser no mundo, não apenas como objeto de estudos científicos que tentam defini-la de forma restrita e arbitrária. Esses pequenos indivíduos (em tamanho apenas, ressalte-se) devem ser compreendidos numa perspectiva histórica. Reconhecemos em nossa tese a autonomia da criança em relação ao adulto, mas também sabemos e mantemos nossa análise em um contexto sociocultural que privilegia a adultez e considera o infante um ser em formação, tendo a literatura infantil um papel importantíssimo na construção cultural dos pequenos seres.

---

<sup>30</sup> Victor Smirnoff, em *Psicanálise da criança* (1972), apresenta a definição de E. B. Tylor para cultura: “um conjunto complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral e direito e de todas as demais potencialidades e hábitos adquiridos pelo homem, enquanto membro da sociedade”; bem como a concepção de A. Kardiner, “que define cultura como o instrumento de organização das relações entre os indivíduos de um grupo determinado e das relações do grupo com o mundo exterior, a fim de encontrar satisfação para suas necessidades de base e finalmente organizar os modelos de conduta e as atitudes concernentes ao nascimento, crescimento, desenvolvimento, maturidade e morte. Noutras palavras: sempre que encontramos a transmissão desses métodos de organização, podemos, a justo título, considerá-los como ‘cultura’” (SMIRNOFF, 1972, p. 51-52). Essas duas concepções de cultura combinadas atendem à perspectiva de nossa análise de entender a criança como produtora ativa de cultura.

Essa perspectiva justifica, portanto, nossa defesa de que a ficção para a criança pode, às avessas, ter um papel fundamental na formação de futuros adultos mais abertos, inclusivos e sem preconceito quanto às diferenças. Pensar a criança como um sujeito em formação não nos obriga a considerá-la incapaz de lidar e assimilar contextos e conteúdos que, outrora, segundo a perspectiva altamente conservadora do que é considerado o bem nas sociedades. Uma coisa não exclui a outra. Justamente pensamos ser a literatura infantil esse instrumento poderoso de pensar a criança e mostrar aos leitores que é possível viver e agir de maneira mais autônoma em relação à normatividade social predominante extremamente conservadora.

A inferioridade da criança em relação ao adulto não é natural, trata-se de um fato criado social e culturalmente. Pensar no crescimento do indivíduo numa perspectiva somente cronológica nos impele a enxergar os pequenos como seres em passagem, precários, desqualificados, deficientes, em estado de menoridade. É uma forma de pensar que desconsidera a capacidade crítica dos infantes, a capacidade de interagirem, modificarem e serem modificados pela história. Inclusive há diferenças e particularidades, como as questões de classe, de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, que podem ser levadas sempre em consideração quando se busca analisar a criança e a infância, incluindo a fonte literária. Em nossa tese, nos atemos a questões atinentes às sexualidades.

A criança filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança é desalojada por uma criança parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também capaz de recriá-la, refundá-la; criança que reconta e re-significa uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína. E aqui, a arte, em geral, e a literatura em particular, ajudam a constituir esse outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; ajudam, ainda, a encontrar uma outra maneira de falar da infância, falando de outro modo das crianças (KRAMER, 1996, p. 29).

Benjamin é um crítico ferrenho da pedagogização da infância, da dominação, da didatização e do autoritarismo tão presentes (ainda em pleno século XXI) nas práticas tradicionais de educação da criança. Por isso, a literatura como arte pode ter um papel (ou não ter nenhum papel) essencial na formação da imagem da infância e da criança, mais de acordo com a sua natureza desbravadora, curiosa, imaginativa, criativa, ousada, lúdica.

Os pequenos brincam, participam dos jogos, na maior parte das vezes para se distanciarem e construírem um outro mundo fora da perspectiva restritiva do mundo dos grandes. Ainda que muitas dessas brincadeiras e desses brinquedos tenham sido e ainda sejam profundamente marcados por uma visão religiosa e patriarcal – meninas devem brincar de



boneca e de cuidar da casa; e os meninos devem brincar de luta e de guerra, visões completamente sexistas e excludentes.

Como no enredo *de Tal pai, tal filho?* (2010), a música e a dança são atividades de meninas ou de meninos efeminados e, portanto, homoafetivos, conduta completamente inaceitável para o pai da personagem principal da narrativa. O menino (sem nome no enredo) é criado pelo pai para ser homem valente e ter uma profissão de respeito quando crescesse. “Bailarino? Nem pensar, que isso nem é profissão./ Não criei um filho homem pro mundo da danação” (MARTINS, 2010, p. 18). Também o Carlão, de *Menino brinca com menina?* (2006), o Toni, de *Menino ama menino* (2000), a personagem de *Um menino meio assim* (2015), o Luar, de *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), o Daniel, de *Zero Zero Alpiste* (1988), o Bingo, de *É proibido miar* (1983), o Gulliver, de *O gato que gostava de cenoura* (2012), o Dudu, de *O menino que brincava de ser* (2000), todos eles são submetidos à opressão social por não satisfazerem às regras sociais que privilegiam a heteronormatividade. E, dentro das suas possibilidades apresentadas nos enredos – alguns se rebelam mais veementemente, outros mais sutilmente – buscam se libertar da violência psicológica que lhes tentam subjugar apenas por manifestarem algum sinal de homoafetividade em seus comportamentos, desejos, vontades.

Antes que os dois [Luar e a princesa] deixassem o castelo, houve uma cerimônia seríssima. O rei nomeou Luar o primeiro fado padrinho do mundo. Se ele iria proteger sua filha e herdeira pelo mundo afora, que fosse com um cargo digno de um cavaleiro. Mas, como Luar não queria ser cavaleiro, o rei o nomeou fado padrinho. E mais, decretou que a partir daquele dia o cargo de fado padrinho seria um cargo tão importante quanto o das fadas madrinhas (RAMOS, 2009, p. 28).

Nesta narrativa, onde predomina o maravilhoso do mundo infantil, o menino Luar comunica à mãe que quer ser um fado padrinho. A decisão do garoto não foi compreendida e nem aceita, já que, para a mãe, só existia fada madrinha, atividade restrita, portanto, ao mundo feminino. No reino encantado das fadas, os meninos deveriam ser magos e se a fada rainha soubesse dessa “maluquice” de fado padrinho iria expulsar a família. A avó do garoto, no entanto, encampa a ideia e incentiva Luar a seguir com o seu projeto. Mas o próprio menino já chega a manifestar uma visão machista e heteronormativa dentro da própria brincadeira fantasiosa, o que pressupõe a assimilação da visão adultista da mãe. “Valeu, vó! Mas, olha, não quero varinha de condão, não; isso é coisa de fadinha. Eu sou menino. Acho que os fados podem usar uma coisa diferente. Que tal um graveto mágico?” (RAMOS, 2009, p. 05). Perspectiva conservadora em um texto que se mostra inclusivo, mas que também pode estimular a reflexão

sobre as questões que tentam silenciar aspectos relacionados à homoafetividade já nos primeiros anos da vida dos indivíduos.

Ainda assim, para elas, as crianças, é esse mundo de imaginação que importa e é por isso mesmo que buscamos o olhar infantil que vira do avesso o que parece em ordem, seja por meio das personagens das narrativas, seja pensando na perspectiva do leitor capaz de absorver criticamente conteúdos considerados fora da ordem. O outro mundo, lúdico, mágico e louco, da infância, não pode ser cristalizado. A criança cria e recria o mundo composto de múltiplas vozes e sentidos e é na experiência da leitura que ela tem grandes possibilidades de questionar a realidade existente.

Numa perspectiva antropológica, as imagens que a criança vem assumindo no mundo contemporâneo podem se caracterizar por diferentes aspectos. Tábula rasa, folha em branco a ser preenchida, receptáculo de ideias preestabelecidas, símbolo de um paraíso perdido – o que traz uma conotação positiva para a infância, pois o adulto revê essa idade como uma experiência a ser revivida pela imaginação –, de uma pureza inocente, animal a ser domesticado, sujeito primitivo. Em todas essas e outras concepções construídas sobre a criança, segundo Clarice Cohn, em *Antropologia da criança* (2005), o que prevalece é uma imagem negativa, sempre como contraponto à maturidade e responsabilidade só atingidas na fase adulta da vida (COHN, 2005, p. 08). Podemos afirmar que esses elementos que compõem a visão normativa adulta chegam a representar uma antiinfância, responsável em grande parte pela mitificação da criança refletida nas personagens literárias. Esse sentimento de inferiorização do ser infantil deve muito ao empirismo de John Locke, cujo maior desejo, no século XVII, era desenvolver a capacidade de raciocinar nas crianças já a partir de uma idade precoce. Para ele, “com o descuido, a desatenção e a alegria que lhe são característicos, as crianças precisavam de ajuda: eram ‘pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade natural’” (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Essas formas de ver os infantes (“aqueles que não falam” e por isso não têm o poder de definir pela linguagem sua identidade e escolher seu lugar na sociedade) criaram e continuam constituindo uma verdadeira cisão entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, entre os maduros e os imaturos, tendo como fim último o pleno desenvolvimento, só atingido na adultez. Cisão, ainda que nociva às relações sociais, fundamental para entender essa infância que se mostra na literatura infantil, com foco nos textos selecionados para esta tese.

### 3.1 A criança na história

O rol de imagens em torno da infância foi construído ao longo da história ocidental e passou por diferentes visões. Desde a concepção grega antiga defendida por Platão sobre a necessidade de formação da criança, que chegava a ser comparada a um animal, ríspido, astuto e insolente, esta mentalidade ganhou ainda mais força com as ideias de Santo Agostinho e depois São Tomás de Aquino, fundadas basicamente no conceito de pecado original, no medo dos castigos divinos e na repressão ao sexo fora do casamento e para fins recreativos. Da criança passou a ser exigida uma total imunidade aos prazeres carnis corruptíveis.

Em *Breve historia de la infancia* (1998), Fe Bajo e José Luis Betrán Moya afirmam que durante muito tempo as crianças não foram donas nem sequer do seu direito de viverem. As crianças dos tempos antigos estavam entregues totalmente à determinação dos pais de aceitá-las e criá-las, se assim o quisessem. Caso contrário, poderiam ser destinadas à caridade de terceiros, vendidas, assassinadas ou simplesmente deixadas à própria sorte para morrerem. Em Esparta, por exemplo – sociedade eminentemente guerreira – um simples defeito físico era suficiente para que o menino ou a menina fossem rejeitados.

No entanto, já na Antiguidade latina, ocorrem, com Quintiliano, os primeiros sinais da importância de uma educação menos punitiva. Para ele, os castigos físicos deveriam dar lugar a mais apoio e camaradagem no ambiente escolar. C. J. Sandström, em *A psicologia da infância e da adolescência* (1967), assinala que essa perspectiva inovadora de Quintiliano foi redescoberta na Era Moderna, depois do que, para ele, teria sido um longo e tenebroso período de obscurantismo e opressão, que caracterizariam a Idade Média. Autores da chamada Nova História, como Ariès (2011) – como podemos ver mais frente nesta tese – contestam essa visão negativa extremista do medievo. Erasmo de Roterdã, no século XVI, já contestava os castigos corporais e o direcionamento moralista da educação.<sup>31</sup>

Mas foi a partir dos séculos XVI e XVII, com o fortalecimento da valorização do ser humano (humanismo), que a individualidade da criança passou a ser realmente levada em conta nos processos educativos; também nesse período surge a imagem romântica da criança pura e ingênua; seguida pelo indivíduo submetido à ideologia burguesa<sup>32</sup>, isolado, necessitado

---

<sup>31</sup> Ver mais sobre as visões sobre a infância construídas ao longo da história ocidental em Delgado (1998), Stearns (2006), Heywood (2004) e Ariès (2011).

<sup>32</sup> Diferentemente das famílias aristocráticas e camponesas do Antigo Regime, a família burguesa dos oitocentos passa a se caracterizar por viver em contextos urbanos e por uma organização social que começa a privilegiar o lar como uma célula individualizada e protetora dos pequenos. As crianças das classes privilegiadas e mesmo as da classe operária precisavam de cuidados especiais com vistas a prepará-las adequadamente para se tornarem

de cuidados morais e educação vigilante, num misto de paparicação e pedagogização punitiva. A concepção moderna de infância e de criança – principalmente a partir do século XVIII, quando também começam a surgir os primeiros livros de ficção especialmente destinados aos pequenos leitores – foi construída com base em dois pilares principais: a escolarização obrigatória como parte de um esforço de moralização; e as mudanças na dinâmica familiar burguesa, mais atomizada e resguardada do restante da sociedade, na qual cada um dos integrantes, pai, mãe, filhos e filhas, passou a ter seus papéis e identidades claramente delimitados.

Além disso, a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica fortaleceram a presença das religiões na missão de catequizar os pequenos, numa parceria de sucesso entre a família, a escola e a igreja. Sabedoria, honestidade e virtuosidade estavam entre os principais pilares da educação humanista-cristã. A criança deveria ser mantida ocupada, por meio da disciplina e da ordem, longe e protegida dos perigos do ócio, e, submetida, se falhasse, a penitências e castigos, aos olhos dos colegas de classe, para dar o exemplo.

Por outro lado, essa singularização das identidades sociais permitiu que os estudos sobre a criança e a fase que lhe corresponde, a infância, comessem a perceber e a tomar os sujeitos infantis como produtores ativos de significados e ideologias. E a literatura infantil pode ser tida como um canal aberto e disponível para que descubramos essa criança e essa infância.

Bia, protagonista de *Nossa história* (2017), desde criança era uma menina que tinha muitos sonhos e, por que não dizer, objetivos. Estudar, aprender, ter um trabalho, conhecer alguém com quem pudesse casar e ter filhos. A menina cresceu e os sonhos foram se realizando um a um. Principalmente, o sonho de conhecer alguém especial, que, no fim das contas, não foi um homem, mas uma mulher. No entanto, “(...) Era alguém que lhe dava carinho, que lhe fazia sorrir, que ficava ao seu lado nos momentos que precisava, isso era!!!” (PAULO, 2017, p. 09). Nessa narrativa, vemos claramente o esforço de mostrar uma criança da contemporaneidade mais autônoma e aberta ao diferente, ainda que essa diferença fuja aos seus anseios iniciais moldados pela visão patriarcal e heteronormativa.

A produção de discursos sobre o sexo das crianças também se intensificou, desde que fosse um discurso autorizado e focado no proibicionismo. Que se falasse sobre e por elas, e não para elas. Os pequenos, em sua natureza, deveriam ser assexuados e a eles estava reservada a obrigação de confessar suas culpas e pecados, em especial os relacionados aos prazeres sexuais. Esses extremos pudor e proibicionismo relacionados ao sexo e à sexualidade

---

forças produtivas no futuro, doutrinadas a respeitarem as regras estabelecidas por seus superiores adultos. A escola e a igreja se aliaram à família nesse esforço de controle e vigilância do corpo infantil.

foram reforçados com o surgimento da noção de pecado, quando muitas sociedades ocidentais passaram a introjetar os princípios cristãos de repressão e penalização do sexo fora do matrimônio e sem o objetivo de procriar. Uma moral sexual que exalta o sagrado e condena o profano.

*Em O gato que gostava de cenoura* (2012), Gulliver (herói de *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, portanto um gigante comparado ao tamanho de um gato – o que nos leva a pensar também na oposição do gigante bravo e viril em contraposição ao gato pequeno, diferente, delicado, homoafetivo) passa por uma série de episódios de repressão e tentativas de cura porque era diferente, gostava de comer cenoura, preferência considerada vergonhosa para os pais. Comer cenoura ao invés de peixes, ratos, passarinhos, era algo impensável para um gato macho e caçador. A alegoria da preferência por cenoura – sabemos ao final da narrativa, quando o gatinho é acolhido por um professor, que menciona a questão dos desejos por pessoas do mesmo sexo – é utilizada para falar da homoafetividade de Gulliver. Os pais levaram o filho ao psicólogo, ao médico e ao padre. Este último, chamado D. João Severo, determinou (autoritariamente) que comer cenoura para um gato era um pecado mortal, contra a natureza, digno de ir para o inferno.

Ainda na Antiguidade greco-romana, mesmo que práticas homossexuais fossem parcialmente aceitas em se tratando de um rapaz mais velho e um efebo/ jovem mais novo (com fins de tutoria), rapazes efeminados e entregues a práticas homoeróticas permanentes na postura de passivos eram cruelmente rechaçados pela sociedade profundamente patriarcal. É o que Buenaventura Delgado, em *Historia de la infancia* (1998) chama de “paterfamilia”, senhor que detinha o poder total (inclusive o direito de vida e morte) sobre a esposa, os filhos, os escravos e suas famílias, e até mesmo sobre os genros e noras. Com o passar dos séculos e a consolidação das grandes religiões monoteístas ocidentais, como o Cristianismo, a homossexualidade passou do status de prática condenável a grave pecado.

Portanto, a cruzada moralizadora se estendeu pela Idade Média, passando pela Era Moderna e chegando à contemporaneidade, a exemplo do que ocorre atualmente na sociedade brasileira, com a assunção de um governo com viés teocrático e ultraneoliberal, e de igrejas pentecostais e neopentecostais ultraconservadoras, com seus representantes ocupando altos cargos na seara política. Sandra Mara Corazza, em *História da infância sem fim* (2000), assinala:

Através da sexualidade infantil, tornada importante e misteriosa, o fim era constituir uma rede de poder sobre a infância, na encruzilhada do corpo e da alma, da saúde e da moral, da educação e do adestramento, da confissão e do exame de consciência

sobre os segredos e as armadilhas do sexo; desde que revelados até a humilhação, no escuro pegajoso e excitante do confessionário, em que o padre pedia mais e mais detalhes do ato, excitando-se ele mesmo; ou sussurrados aos ouvidos atentos dos especialistas, em que se devia falar de todos os pensamentos, palavras e atos envolvendo a mãe, pai, irmãos, irmãs, amigos, amigas e a si mesma. De algum modo, seria como se a criança tivesse sido “batizada” de outra maneira, ficando finalmente liberta do que a submetia, degradava, frustrava, alcançando assim a purificação pelo acesso à verdade do sujeito e a salvação da espécie humana; quando o que esse discurso fazia era aprisionar as crianças em um tipo de “insularidade sexual”, onde crescia a necessidade de dominar a si próprias, pelo domínio da emergência histórica de sua sexualidade (CORAZZA, 2000, p. 274).

Era, por conseguinte, até contraditoriamente, a partir dos esforços para garantir a ausência de sexo, que realmente emergia e ainda emerge toda uma série de discursos e práticas em torno da repressão da sexualidade infantil. Ela não deve existir, mas, existindo, perigosamente, é urgente controlá-la, submetê-la. Séculos se passaram e as crianças do mundo contemporâneo ainda são submetidas a uma pesada carga de moralismo, mas com a diferença de que, hoje, podem contar com toda a liberdade proporcionada pelos avanços tecnológicos, em especial nos meios de comunicação de massa, com destaque para a Internet.

Ou seja, nos dias de hoje, mesmo com a cada vez mais frequente ausência dos pais do convívio no lar, houve uma mudança na perspectiva da vigilância, principalmente nas instituições educacionais, também impactadas pela avassaladora invasão da televisão, das redes sociais na Internet (Twitter, Facebook, Instagram, Youtube, Tik Tok, principalmente), dos *games*, dos influenciadores digitais (em geral, os chamados *youtubers*). Mudança essa que abriu brechas para uma maior inserção (com a anuência dos pais e da escola, claro!) de temas mais inclusivos, antes impensáveis de serem apresentados a uma criança. É o caso das discussões em torno da homossexualidade, que a partir das últimas décadas do século XX começaram a aparecer na literatura infantil produzida no Brasil.

Sabe-se que até o fim do século XVIII a infância em si mesma e como a compreendemos na atualidade tinha pouco espaço na literatura, e muito menos havia uma literatura especificamente destinada aos leitores infantis. Phillippe Ariès<sup>33</sup>, em sua paradigmática *História social da criança e da família* (2011), defende que até a Idade Média ocidental não havia uma separação clara entre crianças e adultos na sociedade, inclusive sendo manifestações infantis de cunho sexual, até certo ponto, consideradas normais. A criança medieval não gozava

---

<sup>33</sup> Na segunda metade do século XX, os procedimentos já identificados de construção da “nova história” passaram a fazer parte do repertório de pesquisadores, como Jacques Le Goff, Philippe Ariès, Lucien Febvre, Marc Bloch e Peter Burke; “(...) atraídos pela psicologia coletiva e pelos fenômenos espirituais na história, abriam os enfoques a uma história nova, a das mentalidades” (LE GOFF, 1988, p. 48). Fundaram a revista *Annales d’histoire économique et sociale*, em 1929, com o objetivo de “tirar a história do marasmo da rotina”. Temas como a criança e a infância, antes desprezados pela história oficial, passaram a ser estudados pelo viés histórico.

de cuidados especiais a partir do momento em que pudesse existir sem o cuidado dos adultos, ou seja, a partir do momento em que pudesse caminhar, falar e se alimentar sozinha, tornando-se apta a trabalhar. E, claro, essa diluição social do infantil com o adulto se refletia indiretamente na infância como tema que não tinha muita importância para a literatura.

### **3.2 O ser infantil rousseauiano**

Foi somente com as concepções iluministas dos setecentos que a criança passou a ser o alvo principal de práticas educacionais e pedagógicas de cunhos extremamente moralista e religioso. Destacamos e nos atemos um pouco mais à importância da obra paradigmática de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da educação*, de 1762, para entender como se formou a visão em torno da criança como ser fraco e inocente, que deveria ser guiada pela espontaneidade de sua natureza.

Rousseau foi revolucionário ao teorizar sobre os preconceitos, a autoridade, a necessidade e a arbitrariedade das instituições sociais, a exemplo da família, da escola e da igreja, que abafariam a natureza do ser infantil. “Ela [a criança] seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos” (ROUSSEAU, 1979, n.p.). Para ele, ao longo da vida, o homem adulto esquece que um dia foi criança. E esta visão, sobremaneira romântica, da criança como sujeito a ser respeitado em suas potencialidades, certamente abriu caminho para que, na contemporaneidade, os escritores da literatura infantil apostassem na criança como capaz de assimilar temas antes trancados na caixa de segredos dos adultos. A orientação de Rousseau é respeitar o homem no homem e a criança na criança.

O teórico francês denuncia que a sabedoria da sociedade e das instituições de sua época estaria impregnada de preconceitos servís, concentrando esforços na sujeição, no embaraço e no constrangimento do ser infantil. Segundo ele, “o homem nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão” (ROUSSEAU, 1979, n.p.).

É louvável até certo ponto a imagem que ele apregoa dos espíritos inquietos e agitados das novas gerações, sendo insensato que a educação de uma criança fosse feita em ambientes fechados, como o são o quarto da casa e a própria escola. Até certo ponto porque Rousseau detém uma visão idílica e romantizada da educação infantil; seu Emílio seria mais bem educado no campo, em torno da natureza, sem a presença do pai e da mãe. A educação seria menos teoria (preceitos) e mais prática (exercícios). O corpo precisaria ser robusto para

que não fosse afetado pelos desequilíbrios da alma, a exemplo das paixões do sexo e da efeminação, identificada com o que seria a inferioridade da mulher.

Não se pensa senão em conservar a criança; não basta; deve-se-lhe ensinar a conservar-se e em sendo homem a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta. Por maiores precauções que tomeis para que não morra, terá contudo que morrer. E ainda que sua morte não fosse obra de vossos cuidados, ainda assim estes seriam malentendidos. Trata-se menos de impedi-la de morrer que de fazê-la viver. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. Há quem seja enterrado aos cem anos e que já morrera ao nascer. Teria ganho em ir para o túmulo na mocidade, se ao menos tivesse vivido até então (ROUSSEAU, 1979, n.p.)

Portanto, a genialidade de Rousseau foi ter proposto lá nos idos dos setecentos uma infância que, mesmo necessitada da instrução dos grandes (em tamanho e maturidade), teria que ser enxergada em seu presente e não com vistas a um futuro que ninguém sabe como será. Para garantir uma existência futura conforme as expectativas de uma sociedade que subestimava e continua subestimando aquele que não fala, a criança é submetida a verdadeiros grillhões que, longe de assegurarem sua felicidade, são refletidos em repreensões, ameaças, castigos, enfim, em algo equivalente à escravidão.

O autor do *Emílio* já naquela época exortava os homens a serem mais humanos, em especial com aqueles considerados “estranhos”; chamava-os a amarem a infância, a respeitarem sua alegria, seus prazeres, seus instintos. “Por que encher de amarguras e de dores esses instantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem (...)” (ROUSSEAU, 1979, n.p.).

Ainda que as concepções rousseauianas culminem em soluções fortemente conservadoras e privilegiem a educação dos indivíduos do sexo masculino em detrimento do feminino, com o objetivo de preencher do zero a tábula rasa que seria a identidade infantil, consideramos ser essa teoria fundamental para as pretensões de nossa pesquisa de analisar a mitificação da criança e da infância levada a cabo por textos literários infantis da contemporaneidade. Mitificação que idealiza um ser infantil autêntico, capaz de viver de acordo com sua imaginação, desejos e vontades, ainda que, na maioria das vezes, continue sucumbindo às pressões normativas de um ser mais velho e que, por isso mesmo, se considera superior e dotado da capacidade de conduzir a criança rumo a uma adulez livre de vícios.

Em *Menino ama menino* (2000), Toni, que desde pequeno é oprimido pelo pai porque é percebido como diferente: frágil, trejeitos efeminados, roupas coloridas demais, sensível, cuidadoso com os bichos e as plantas (isso não é coisa de homem), gostava de brincar



com as meninas. Comparado ao irmão, Francisco, másculo e viril, Toni sempre é objeto de desprezo e rejeição por parte do pai, Frederico, para desgosto da mãe. Ao crescer, o então adolescente se rebela e passa a enfrentar a repressão, o que acaba por despertar ainda mais a ira de Frederico, que, ao descobrir sua relação de amor com o amigo Gil, parte para a violência física contra o filho. Para o pai, ter um filho gay era um castigo divino e injusto.

Por que será, meu Deus, que mereci ter um filho gay? Onde foi que eu errei? A mesma educação os meus dois filhos tiveram. O mesmo trato dispensei a eles. Por que será que Toni saiu assim? Por que é que Deus me castiga dessa forma? Logo que percebi seu comportamento, procurei corrigir, aconselhar, castigar. Tudo para ele se endireitar. Nada adiantou (GODINHO, 2000, p. 14).

Ainda que Toni tenha resistido às ameaças de Frederico, e que este tenha, no fim, procurado aceitar a diferença do filho mais novo, o fato é que o menino opta por continuar a relação com Gil às escondidas, portanto, mesmo que parcialmente, ele acaba se submetendo à norma. Outro ponto que confirma isso é que, no trecho que traz a tia de Toni como narradora (o texto é composto por trechos onde cada personagem aparece como narradora), esta menciona negativamente a existência de “gays excêntricos”, que incomodam as pessoas com atitudes ousadas demais. Viver a condição homoafetiva às escondidas, discreta, acontece frequentemente com os sujeitos homossexuais, muitas vezes mais como estratégia de sobrevivência do que como espírito revolucionário.

A criança mitificada por meio da literatura, apesar de ser idealizada, inclusive nas narrativas mais realistas, é fruto de uma longa construção histórica e social. E essa criança literária encarna toda a influência, que, mesmo a oprimindo, não deixa de ser fundamental para a compreendermos em suas especificidades que, felizmente, a tornam um sujeito único e diferente do adulto em que se tornará um dia. São imagens positivas e negativas, como a da criança isolada, da criança rejeitada, da criança rebelde, da criança frágil, da criança medrosa, da criança sonhadora, da criança curiosa, que ainda podem ser vistas nos enredos de textos mais atuais.

No fundo, todas essas imagens, principalmente as entranhadas na subjetividade infantil – Rousseau já dizia isto – estão intimamente ligadas ao desejo das crianças e certamente das personagens literárias de se libertarem, de darem vazão aos seus prazeres. As vontades da criança, comparáveis às do ser primitivo ainda não modelado pelas normas civilizatórias, estariam, portanto, mais suscetíveis de encontrarem a felicidade. “Um ser sensível, cujas faculdades iguallassem os desejos, seria um ser absolutamente feliz” (ROUSSEAU, 1979, n.p.).

Criança é criança, homem é homem. São, portanto, duas naturezas distintas. Assinalamos aqui que o próprio fato de Rousseau utilizar o termo “homem” para designar todos aqueles que não são crianças denota já uma perspectiva, ainda que inconsciente, de superioridade dos maduros sobre os imaturos. Os primeiros são crianças antes de serem homens e essa ordem não deve ser jamais perturbada.

Toda essa perspectiva sobre o respeito à criança como ser diferenciado, dono de uma subjetividade, de uma natureza e de um lugar no mundo, que não deve sofrer imposições em sua individualidade por parte dos adultos, esvai-se quando Rousseau afirma que o responsável pelo infante deve apresentar caminhos para o seu amadurecimento. Ao invés de “instruir” o adulto deve “conduzir” os pequenos – eufemismo que não esconde a ideia de superioridade do primeiro sobre o segundo – em busca de um equilíbrio entre poder e vontade (desejo).

A fraqueza da humanidade viria exatamente da desigualdade entre a força do indivíduo e seus desejos. Esse desequilíbrio poderia ser evitado, antes de qualquer coisa, entendendo o infante como um ente ainda fraco para resistir às paixões da vida. Rousseau, ao mesmo tempo em que postula que ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil, afirma que esse mesmo ser infantil precisa ser submetido a normas de terceiros porque teria necessidades que só os grandes são capazes de satisfazer.

Para ele, a fase da vida mais perigosa para quem ainda não amadureceu seria o intervalo que se estende do nascimento aos 12 anos. “É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha, ainda, algum instrumento para destruí-los (...)” (ROUSSEAU, 1979, n.p.). A não ser que exista sempre presente um adulto que possa guiar o sujeito durante a travessia de uma etapa tão importante para o ser humano.

Cabe ressaltar aqui a postura radical do estudioso francês quanto ao que ele considera os maiores instrumentos causadores da perdição de uma criança: os livros. Emilio deveria ter acesso a livros apenas quando completasse 12 anos. Até lá, a leitura, sempre supervisionada, teria que focar em textos úteis. Ou seja, literatura de ficção, sem a função de orientação, deveria ser banida da rotina das crianças.

Tal postura, bastante extremista, se reflete ainda hoje no conservadorismo dos currículos escolares, que excluem das suas listas os livros que abordam temas considerados não adequados à formação das crianças (pelos pais, principalmente), privilegiando os didáticos e paradidáticos, claramente restritos no que diz respeito a temas mais inclusivos e abertos. Abordaremos essa questão com mais profundidade no próximo capítulo.

O filão que chamamos aqui de literatura infantil inclusiva vem crescendo nas últimas décadas, mas não porque as escolas passaram a indicar sua leitura, mas acreditamos que pela iniciativa particular de alguns pais e familiares. Estes, em certos casos, incentivados pela própria criança, que agora tem mais acesso por meio da Internet a informações e sugestões de leituras antes restritas ao mundo dos adultos.

Benedito Teixeira de Sousa, no artigo *Fábula e inclusão no ensino de literatura infantil* (2016), publicado na revista *Interletras*, observa que, ainda que saibamos que muitos enredos literários potencialmente destinados ao leitor infantil continuem sendo movidos por objetivos doutrinários e pedagógicos, pelo menos desde a década de 1970 e com mais regularidade a partir dos anos 2000, tem sido cada vez mais frequente a publicação de livros potencialmente destinados às crianças e adolescentes que trazem em seus enredos temáticas existenciais consideradas polêmicas.

“É o caso, por exemplo, de narrativas que tratam da condição homoafetiva e de outras com foco nas chamadas minorias sociais, em questões atinentes à defesa dos direitos humanos e nas diferenças entre os indivíduos” (SOUSA, 2016, p. 03). Fernanda Coutinho, no prefácio de *Entre o pavor e o prazer: infância homoafetiva na literatura brasileira* (2016), enfatiza que: “Se houve um tempo em que a criança foi ignorada em sua identidade, carregando no rosto a máscara do adulto, hoje já não lhe cabe mais esse papel, sendo-lhe reservada, agora, a luta pela conquista da fidelidade à sua forma particular de agregação e acolhimento” (COUTINHO, 2016, p, 15).

As propostas pedagógicas rousseauianas também fortaleceram o já arraigado preconceito, em especial o religioso, contra posturas assemelhadas a condutas atribuídas às mulheres. Fraqueza, delicadeza e timidez não seriam comportamentos admitidos para um menino bem-educado. Esse futuro homem deveria receber lições de pudor e de honestidade, saber o que são condutas e desejos vergonhosos e desonestos.

Nas narrativas analisadas nesta tese, com o objetivo de fomentar o debate na sociedade como um todo e incentivar o leitor infantil a pensar a diferença sem preconceitos, verificamos que as personagens que ousam adotar condutas que são próprias para um macho do sexo masculino são violentadas prontamente, psicológica e até mesmo fisicamente, geralmente por quem deveria protegê-las, seus próprios pais. Vide o episódio em que Toni, já garoto mais crescido, em *Menino ama menino* (2000), ao ser flagrado de mãos dadas com o amigo Gil, é vítima de violência física por parte do pai.

De repente, o pai abre a porta. Assustados, soltaram as mãos. Mas já era tarde. O pai com ira incontida investiu sobre o filho:

- Sem vergonha! Pára com isto!

E dava tapas no rosto dele. Ele chorava tentando se defender, enquanto o amigo, num canto se encolhia, olhos arregalados de espanto.

(...)

Madalena [a mãe] abraçou o filho para protegê-lo dos murros do pai que, transtornado, desferia chutes e xingos:

- Larga! Sai da frente se não apanha também – esbravejou (GODINHO, 2000, p. 13).

Cena forte, que mostra o quanto a criança e a infância homoafetivas ainda são violentadas de forma contundente. E, infelizmente, isso não está restrito à ficção, acontece diariamente nos lares reais.

Graciliano Ramos, cuja meninice pega os oito últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX, conta na autobiografia *Infância* (1976), por meio de um relato marcante, os sofrimentos físicos e emocionais a que era submetido pelo pai principalmente e, de forma secundária, pela mãe. Já adulto o narrador do livro (primeira edição de 1945) conserva em seu espírito as imagens de um pai e de uma mãe “grandes, temerosos, incógnitos”.

Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas e sem lábios, mãos grossas e calosas, finas leves, transparentes. Ouço pancadas, tiros, pragas, tilintar de esporas, batecum de sapatões no tijolo gasto. Retalhos e sons dispersavam-se. Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos, pavor (RAMOS, 1976, p. 14).

Graciliano e muitos outros meninos da sociedade brasileira de ontem e de hoje têm medo (de gritos, tapas, chineladas, puxões de orelha, cascudos) ao mesmo tempo em que são ensinados a amar pai e mãe porque Deus e o sistema capitalista assim ordenam, pois estes são seres superiores, que os protegem, que os alimentam, que os vestem, e que também dão amor e carinho. Mas que, contudo, os subjugam e proíbem comportamentos considerados inaceitáveis para o macho homem ou para a fêmea mulher.

O protagonista de *Infância* traça imagens geralmente carrancudas e solenes, como a de professores machos, “cabeludos e silenciosos”; e a do Padre João Inácio, alma boa e caridosa com os doentes, mas comparado a um “lobisomem criado para forçar-nos à obediência” (RAMOS, 1976, p. 63), para quem os pequenos seriam uma raça diferente, uma mistura de cachorro com porco. No entanto, para o menino Graciliano, o diferente, o estranho, eram, ao contrário, os adultos. “O juízo dos homens era esquisito. Bem esquisito” (RAMOS, 1976, p. 55).

### 3.3 O outro infantil: mais atenção, menos liberdade

Depois de Rousseau, a criança e a fase que lhes cabe, a infância, ganharam em cuidados e atenção, mas perderam em liberdade. Mesmo que seu fim último fosse estar apta ao trabalho, no caso das crianças das classes menos favorecidas, a criança moderna de todos os substratos sociais e econômicos, submetida à ideologia burguesa, deveria ser separada, isolada e educada dentro dos muros das escolas e, quando não, resguardadas dentro de suas casas/quartos ou nos espaços das igrejas.

É no bojo dessas mudanças que a partir do século XIX os românticos trouxeram para a literatura uma infância idílica, uma espécie de outro mundo habitado por seres dotados de capacidades, mas, sobretudo, de necessidades especiais. Uma “raça à parte”, com formas de viver e de se portar únicas e bem diferentes daqueles que já cresceram. “A criança-vida torna-se essência da vida” (CHOMBART DE LAUWE, 2000, p. 09). E também foi somente nos oitocentos que a infância ganhou status de tema protagonista em algumas obras literárias.

No entanto, esse reconhecimento, essa individualização, esse novo lugar no mundo, vieram às custas de um reforço da repressão sobre o corpo e a alma infantis. Não por acaso, Corazza (2000) compara a criança e a infância modernas ao louco e à loucura, ao doente e à doença, respectivamente. Seres cujas vidas são mantidas sob a intervenção de poderes advindos de uma teia de outros seres (adultos mental e fisicamente saudáveis) e instituições (a família, a escola, a igreja, o hospício). Poderes que subjagam as identidades infantis em áreas diversas como a saúde, a educação, o sexo, os interesses, as necessidades mais básicas. Assuntos que carregam o peso de alguma culpabilização e, portanto, precisam ser confessados diariamente a quem foi dada a missão de orientar os pequenos indivíduos.

Trazer à tona discussões sobre o conceito de alteridade, de outridade, são tarefas imprescindíveis quando se busca compreender como a noção de infância foi e continua sendo construída social, cultural e historicamente. A infância como ainda a conhecemos hoje – mesmo que já tenha sofrido interferências significativas de uma era marcada pela rapidez comunicacional promovida pelas tecnologias digitais<sup>34</sup> - ainda é pensada como um “outro” face ao adulto. E, por isso mesmo, objeto de práticas culturais e educativas que visam a modificar e adequar esse outro, seu futuro, às expectativas e normas da sociedade.

---

<sup>34</sup> A partir das últimas décadas do século XX as tecnologias digitais revolucionaram a indústria e a sociedade. Formas de armazenamento e de difusão de informações foram alteradas. Hoje, arquivos digitais podem ser copiados e difundidos sem a necessidade de um corpo concreto que demorava dias, semanas, para chegar de um lugar a outro. Por meio de computadores pessoais, tablets e telefones inteligentes qualquer pessoa (a criança incluída) obtém informações, falsas inclusive, de qualquer lugar do mundo em questão de segundos.

Em artigo publicado na revista *Moara*, com o título *A personagem infantil homoafetiva sob a luz da “différance” derridiana* (2016), Benedito Teixeira de Sousa afirma que Jacques Derrida propõe ao leitor o desafio de explorar a abertura para entender a outridade que a literatura permite, como poucas instituições artísticas ou filosóficas, ou seja, o “poder dizer tudo” literário.

(...) a literatura podendo ser pensada como instrumento para possibilitar a abertura a debates éticos e políticos, culturais e também ideológicos sobre a questão da alteridade, da rejeição, tão comuns à infância e mais ainda se somada à condição da homoafetividade.(...) Por isso, o discurso aberto e em potência proposto por Derrida, disposto mais a descobrir do que a definir, cabe tão bem ao se analisarem práticas discursivas literárias que apontam para um viés marcadamente ideológico, cultural, social – e por que não dizer ético-político, de direitos humanos (...) (SOUSA, 2016, p. 229-230).

Para Sousa (2016), adotar a perspectiva da *différance* derridiana é ainda uma forma de pensar nas várias possibilidades de desconstruir, sem destruir, o pensamento falocêntrico, heteronormativo, adultocêntrico da tradição ocidental; pensar sobre como este discurso foi e continua sendo formado ao longo do tempo, com premente desprezo pelo Outro infantil.

“Foi para este pequeno-outro que o século XVIII principiou a constituir um mundo à altura – irreal, abstrato, arcaico –, com regras pedagógicas adequadas a seu desenvolvimento, objetivando preservá-lo do mundo conflitivo dos adultos” (CORAZZA, 2000, p. 25). Os discursos, a produção de saberes sobre a infância, religiosos, por exemplo, incluindo a criança da contemporaneidade, com seus dispositivos tecnológicos de última geração, corporificam relações de poder e práticas que quase sempre deixam o ser infantil em posição de subalternidade. E a literatura infantil, que, em alguns casos, traz em seus enredos temas inclusivos e de respeito às diferenças, é fonte fundamental para buscarmos compreender a infância do presente.

Mas que infância e que criança são essas que encontramos nos livros destinados ao leitor infantil? Que mitos sobre essa criança e essa infância a literatura infantil criou e tem criado na contemporaneidade? Certamente, é a alteridade que continua as definindo, inclusive nas obras literárias. À personagem quase sempre é retirada a liberdade do modo de ser do infantil, sem os preconceitos e regras historicamente definidas pelos adultos. Com o passar dos anos, essa criança autêntica sucumbirá às pressões e deixará de ser o outro para tornar-se o mesmo.

A relação do outro (a criança) com o mesmo (o adulto) nos remete ainda ao conceito agambeniano de “potência”. Ainda não amadurecida, a criança é dotada da potência de um dia

ser adulto e, quando isso acontece, essa potência deixa de existir já que a potência de ser e de não-ser se trata de uma característica essencialmente infantil.

Giorgio Agamben, em *Profanações* (2007), convida os leitores a profanarem o sagrado, recuperando a arte perdida de viver, que se encontra justamente na infância, habitada por seres que jogam e brincam e, acima de tudo, ainda não se transformaram em adultos sérios, incapazes de acreditar na magia, nos milagres.

As crianças, como os personagens das fábulas, sabem que, para serem felizes, precisam conquistar o apoio do gênio da garrafa, guardar em casa o burrinho-faz-dinheiro ou a galinha dos ovos de ouro. E, em todas as ocasiões, conhecer o lugar e a fórmula vale bem mais do que esforçar-se honestamente para atingir um objetivo. Magia significa, precisamente, que ninguém pode ser digno da felicidade, que, conforme os antigos sabiam, a felicidade à medida do homem é sempre *hybris*, é sempre prepotência e excesso. Mas se alguém conseguir dobrar a sorte com o engano, se a felicidade depender não do que ele é, mas de uma noz encantada ou de um “abrete-sésamo”, então, e só então, pode realmente considerar-se bem-aventurado (AGAMBEN, 2007, p. 23).

É essa sabedoria tão característica da infância, que não está condicionada às contingências da vida real, que a moral do adulto contesta, reprime, proíbe. Os desejos, em especial os relacionados à sexualidade, ganham especial atenção, pois, para a criança, eles são simples e humanos. A confissão por meio das palavras é uma obrigação imposta pelo adulto, sendo os desejos tornados inconfessáveis, mantidos e escondidos nos recônditos das almas oprimidas pelas convenções sociais conservadoras.

Por isso, Agamben (2007) convoca os leitores a restituírem o que foi tornado sagrado – pelas religiões, principalmente – ao uso comum dos homens, a profanarem. Ele define a religião como aquilo que “subtrai coisas, lugares, animais ou pessoas ao uso comum e as transfere para uma esfera separada” (AGAMBEN, 2007, p. 65). Religiões que, no caso das denominações cristãs, carregam em seu bojo um sentimento de culpa que se entranha nos mais primitivos e infantis desejos dos homens. Portanto, sentimentos separados do que foi determinado como sagrado; só as crianças e os filósofos seriam capazes de dar uma nova dimensão, de devolver ao seu lugar de origem aquilo que foi confiscado e relegado ao ambiente da culpa.

É o caso por exemplo das crianças criadas por casais homoparentais que, na contemporaneidade, já é assunto tratado na literatura infantil brasileira. As crianças, ainda que não estejam envolvidas diretamente na manifestação da homoafetividade, acabam sendo rejeitadas pela sociedade. Em *Meus dois pais* (2017), Naldo é um menino que passa pela separação dos pais e se vê diante de outro grande desafio: a mãe vai morar em outra cidade e ele tem então que ir viver com o pai. Só que o menino ainda não sabia que seu pai tinha um

amigo, Celso (a única personagem que, além de Naldo, é nomeada no enredo), e que os dois decidiram morar juntos. Naldo pressente que alguma coisa é mantida em segredo dele, apenas porque os adultos decidiram que ele não teria capacidade de entender o que estava acontecendo.

Tendo em vista as crescentes preocupações da avó em relação à sua convivência com o pai e Celso e as maledicências das mães dos seus colegas de escola, Naldo acaba descobrindo o grande segredo: o pai era gay!

Convidei o Paulo e o Fê para fazer um trabalho de grupo. Meus amigos gostavam de ir à minha casa porque o Celso sempre deixava um lanche legal. E não havia mãe de ninguém para pegar no pé. Nem acreditei quando eles recusaram meu convite.  
 - A minha mãe me proibiu de ir ao seu apartamento – disse o Fê.  
 Fiquei chateado. Quis saber o motivo.  
 - É por causa do seu pai.  
 O Fê se afastou sem querer falar muito. Fui atrás.  
 - O que o meu pai tem de errado?  
 Os dois ficaram sem jeito, até que o Fê disparou:  
 - Seu pai é gay, Naldo! (CARRASCO, 2017, p. 25).

Naldo então começou a entender tudo, mas não conseguia aceitar que o pai fosse gay, afinal ele já havia sido casado. Mas tinha o Celso, que dormia no mesmo quarto. O menino chorou, brigou com o Celso e decidiu ir morar na casa da avó. A narrativa é sutil e ao mesmo tempo objetiva ao mostrar que a reação negativa da criança se deu, sobretudo, por causa da opressão social e do preconceito da qual era vítima, o que acabou se materializando em um profundo sentimento de vergonha. Havia ainda o agravante de Naldo ter conhecido um colega de escola que, por ser efeminado, sofria violência por parte dos demais. O fato é que, com o desenrolar da história, Naldo surpreendeu a todos no dia do seu aniversário ao dar a primeira fatia do bolo ao Celso. A criança passou por cima dos julgamentos e preconceitos, superou a vergonha, e profanou o sagrado, como só as crianças e os filósofos são capazes de fazer.

O corpo humano, a sexualidade e a linguagem foram separados e culpabilizados. Ainda que profanar seja atividade complexa e difícil de se realizar nas sociedades capitalistas, consideramos a literatura um instrumento eficiente de se pensar em novos usos para o que está preso, de se capturar o que foi aprisionado pelos dispositivos de poder, de se abrir para novas leituras de mundo, mais inclusivas e humanas. “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007, p. 75). Entendemos os textos que analisamos na perspectiva de uma iniciativa de libertação e inclusão das diferenças, ainda que para isso as personagens precisem enfrentar, muitas vezes sendo vencidas, um outro mundo cheio de preconceitos e opressão.

O outro infantil é, segundo Corazza (2000), retratado por meio de figuras, positivas ou negativas, que os representam como seres primitivos, arcaicos e originários; irracionais,



inumanos, anormais e, por isso mesmo, excluídos, confinados, tratados como criminosos; objetos de discursos de poder, sejam esses discursos caritativos, econômicos, políticos, assistenciais, inclusive aparentemente cheios de ternura, amores e de cuidados.

Figura antropológica: no mesmo plano dos negros, orientais, insensatos, insanos, alienados, loucos, desatinados, degenerados, imbecis, parvos, patetas, pobres, miseráveis, indigentes, enfermos, irracionais, doentes venéreos, velhas-infantis, velhos caducos, mulheres, negras, moças incorrigíveis, prostitutas, histéricas, invertidos, inocentes mal-formados e disformes, deficientes, aqueles com espírito arruinado, pais dissipadores, libertinos, irracionais, desajustados sociais (CORAZZA, 2000, p. 37).

É nesta última figura, a dos desajustados sociais, em que se baseiam muitos dos dispositivos de ordem moral utilizados com a função de ajustar os pequenos, considerados inferiores e insolentes, a exemplo da escola, da igreja (com seu poder de salvar a criança inocente do pecado) e da literatura de cunho pedagógico e doutrinário conservador. O Outro infantil deve ser sujeitado, inclusive com castigos físicos, se preciso for, com o objetivo de mantê-lo sob controle e dependente por meio do que Corazza (2000) chama de “pedagogia do medo”. A criança, do sexo masculino especificamente, antes de ser um indivíduo dotado de autonomia e individualidade, é o filho, o aluno a ser educado, o futuro fiel ainda necessitado de catequização (no caso do catolicismo), o futuro adulto macho que não deve nunca ser feminizado.

De uma situação de alteridade radical na antiguidade e no medievo – quando a relação era da ordem da propriedade e da religião –, na modernidade, a vinculação do adulto com a criança se torna menos descontínua, mas a alteridade continua vigente e vigorosa. Encerrado nos domínios da casa e da escola, o pequeno selvagem, ser inferior, irracional, é domesticado em meio a manifestações de carinho, afeto e proteção; em meio a práticas de culpabilização, expiação de pecados, de cura e de punições, mas apenas para aqueles que fazem por merecer. O castigo físico brutal dá lugar aos poucos à opressão culpabilizadora, à fala mansa do confessor, para prevenir o pecado e preservar os pequenos seres dos males da realidade.

### **3.4 Socialização do futuro adulto**

“Para poupar às crianças os conflitos, a pedagogia contemporânea as expõe a um conflito ainda maior: ‘a contradição entre sua infância e sua vida real’ (CORAZZA, 2000, p. 159). A escola continua sendo colocada como a solução, a saída, para resguardar a criança de

um futuro apocalíptico: o fim da infância. A criança de hoje estaria corrompida, degradada, pervertida, inadequada às normas do bem social.

Como alguns estudiosos afirmam, a escola – e dentro dela a pedagogia – está longe de perder o seu poder institucional, reforçado nos primórdios da Modernidade, de educadora por excelência dos pequenos (quando a família não está ou simplesmente delega essa missão); pelo contrário, ela é vista cada vez mais como a salvaguarda de uma infância protegida, feliz, educada, subserviente, ingênua, livre do pecado, pureza divina.

A escola nasceu e continua sendo considerada como o mecanismo formador do cidadão por excelência e é ela que ainda seria capaz de fazer frente ao poder cada vez mais avassalador da televisão, da Internet e de outras mídias. No entanto, esse enfrentamento deixa de fora dos estabelecimentos de ensino as práticas docentes e conteúdos (literários, principalmente) mais progressistas, libertadores e de respeito às diferenças. A escola, um dos símbolos do bem contra o mal, luta contra o fim da infância, mas desde que as crianças permaneçam naquela infância idílica, sob controle, corpos dóceis.

A infância, como entendida a partir da Modernidade, se confunde com a escola; como Corazza (2000) afirma, trata-se de uma “infância-escolar”, a escola passa a ser o centro da vida dos pequenos. Nesses espaços, a criança é segregada de formas variadas: pelo sexo, pela idade, pelo tamanho, pela cor, pela condição socioeconômica, pelo desempenho intelectual, pela sexualidade.

Essa infância-escolar é contínua e fortemente pedagogizada com vistas a que a criança se torne um adulto-profissional normal. Ao mesmo tempo em que a escola contribui para o desenvolvimento emocional e intelectual dos indivíduos, ela é responsável por fragilizá-los, já que trata os infantes como pessoas fracas e débeis. Ou seja, que devem ser salvas de todo desvio, deficiência e de toda patologia. Portanto, mesmo antes da concepção (quando ter um filho não passa de um planejamento na cabeça dos pais), a educação escolar se coloca como uma das grandes prioridades.

Não por acaso, segundo Diane E. Papalia e Sally Wendkos Olds, em *O mundo da criança: da infância à adolescência* (1981), Freud estabeleceu que a partir dos seis anos de idade a criança estaria apta a entrar na escola, ainda que na contemporaneidade essa idade venha diminuindo cada vez mais. É nessa faixa etária que, segundo ele, o desenvolvimento do superego infantil permite que a criança internalize as regras morais e se sinta culpada por eventuais desobediências e malfeitos.

Porém, apesar de todo o conservadorismo ainda reinante, de toda negação moral do diferente/outro/anormal em privilégio do igual/mesmo/normal nos estabelecimentos e

currículos escolares, ratificamos que é na escola (por meio da conexão ao mundo virtual principalmente) que, arriscamo-nos a dizer, a maioria das crianças pode ter acesso e ler conteúdos literários ou indicações de leituras que, em casa, elas jamais conheceriam.

O mundo mudou bastante, aumentou a circulação e o acesso a informações sobre direitos e deveres, a criança está hoje mais respaldada por leis – como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil –, ainda que o ser infantil continue sendo alvo de violência psicológica e física, punido por condutas consideradas inadequadas. O ECA, em seu artigo 17, determina que crianças e adolescentes devem ser respeitados, tendo garantida a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, incluindo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Delgado (1998) destaca que pela primeira vez na história da humanidade a voz da criança e seus direitos estão, aos poucos, sendo levados em consideração. Organizações sociais, políticas, defensores de direitos humanos, artistas, estudiosos, começaram a sair da zona de conforto e a quebrar o silêncio no que diz respeito aos tabus e proibições relacionados aos seres infantis. Abusos e violência doméstica têm sido cada vez mais denunciados, ainda que sejam práticas corriqueiras e que necessitem de mais atenção e combate.

Uma educação um pouco mais progressista e que apostasse numa maior atenção às aptidões naturais do infante, segundo Delgado (1998), já era prática defendida por pensadores da Roma Antiga, como Cícero, Plutarco e Quintiliano. O grande problema é que a educação ocidental demorou muito a pensar na criança de carne e osso, sujeito de vontades, desejos e necessidades próprias. Sempre se pensou e ainda se pensa na criança como um vir-a-ser, uma criança idealizada, dócil e pronta para ser domesticada, modelada e exibida. Ao final do processo educativo, a criança estará completamente adaptada às normas e condutas reguladas pela razão. Até hoje não se educa a criança para o presente, mas para o futuro.

Grosso modo o pensamento sobre a criança evoluiu, incluindo a consciência sobre os seus direitos, mas ainda estão profundamente arraigadas imagens de que o pequeno ser, se for obediente e submisso, é fisicamente bonito, simpático, afetuoso, fácil de agradar com uma guloseima ou um brinquedo qualquer. O que não passa de uma falsa infância, criada e difundida pelos meios de comunicação – no caso da contemporaneidade – como ainda necessitada e dependente do adulto, sem possibilidade de uma completa autonomia.

A infância moderna/contemporânea é, portanto, irreal e ilusória na concepção adultocêntrica. No fim das contas, a criança do século XX e início do XXI, segundo Corazza (2000), tornou-se um ser híbrido e contraditório: conquistou mais autonomia, com mais acesso a conteúdos antes totalmente reservados aos adultos, mas continua dependente por mais tempo

ao jugo familiar e escolar, cujo isolamento e confinamento foram reforçados com a popularização dos aparelhos eletrônicos (televisão, computador, *smartphones*).

A socialização do indivíduo infantil na atualidade substitui o poder despótico do adulto, materializado nos castigos públicos e dolorosos, pela sujeição da alma e não do corpo da criança, com o objetivo de adequá-la às normas do bem social; por meio de uma ação educativa e pedagógica que une a moral, o intelectual, o físico e o sentimental. Sujeição pelo amor e pela proteção e, ao mesmo tempo, sujeição pelo terror, pelo medo, pelo controle de práticas pervertidas, como a masturbação, a efeminação e o desejo homoafetivo.

A criança é sexualizada para que possa ser reprimida. A correta socialização deve ser complementada pelo adestramento infantil à autoculpabilização, à vergonha, à confissão e à resiliência no caso de expiação e penitência. Afinal, tudo isso é para o bem da criança, futuro adulto. “As faixas de algodão ou linho que imobilizavam as crianças de antigamente foram substituídas pelas ‘faixas’ da consciência do Eu, de cuja produção a escola e a família se encarregaram” (CORAZZA, 2000, p. 243).

Socializada<sup>35</sup>, a criança, incluindo as personagens das narrativas infantis aqui analisadas, deve passar, com o tempo, a frear seus impulsos, desejos, vontades, e a viver de acordo com o sistema de valores construído social e historicamente ao longo dos séculos. Cede à força da repressão e ao medo da violência oriunda de instrumentos punitivos de um sistema cheio de preconceitos. Antes de buscar a satisfação das necessidades dos pequenos, a sociedade almeja que esses seres aprendam padrões, assimilem símbolos e atendam às expectativas e sentimentos do mundo, em especial dos grandes em tamanho e em superioridade.

Frederik Elkin, em *A criança e a sociedade* (1968), faz uma distinção entre o que são as “normas” e o que são os “valores” que determinam os padrões de socialização. Normas seriam regras comuns a determinada sociedade, como é o caso dos padrões de masculinidade e de feminilidade numa sociedade cristã conservadora como a brasileira. Padrões que, mesmo com toda a modernidade tecnológica da contemporaneidade, continuam bastante inflexíveis. Homens usam calças e mulheres usam vestidos. Inverter essa norma pode ser considerado indício de conduta homoafetiva. Já os valores são as ideias que as pessoas têm do que é certo e do que é errado. Por exemplo, ter atração por pessoas do mesmo sexo é considerado um valor errado em sociedades de todo o mundo.

---

<sup>35</sup> Frederik Elkin, em *A criança e a sociedade* (1968), define socialização como: “processo pelo qual alguém aprende os modos duma determinada sociedade ou grupo social a fim de que possa funcionar dentro dele” (ELKIN, 1968, p. 14). Para os objetivos de nossa análise é uma definição que captura a infância que procuramos identificar em textos da literatura infantil.

A escola tem um papel crucial na socialização infantil esperada pelas convenções sociais adultas, como comprova a extensa pesquisa realizada por Chombart de Lauwe (1991). O fato de as crianças não obedecerem às normas de socialização de contextos como a escola é um dos principais geradores de conflitos. Desde o advento da modernidade, no século XVIII, a escola foi encarregada de transmitir grande parte das tradições da sociedade.

Portanto, a fim de funcionar dentro da sociedade, desde a mais tenra idade os indivíduos começam a introjetar papéis sociais que eles devem desempenhar ao longo da vida. Dentro da concepção de papel social há as posições, que são determinadas localizações que cada um tem na estrutura social, como posição religiosa, posição de sexo, posição de gênero, posição de idade, posição de raça, posição de cor, posição de classe etc.

Heloísa Rodrigues Fernandes, em *Infância e modernidade: doença do olhar* (1997), destaca o que ela chama de “doença social”, fruto da articulação entre infância e escola.

Os efeitos dessa articulação recairão sobre uma criança imaginária insólita e surpreendente. Pura negatividade, ela não tem sexo, não tem nome, não tem proveniência social e, ademais, não tem voz. Ainda assim, e talvez por isso mesmo, permanece assustadoramente presente: é esse ser assexuado e associal com perigosas disposições primitivas (curiosidade, imaginação, fantasia). Além de questionadora, ela é, ainda, um conjunto desconexo de humores endoidecidos (...) (FERNANDES, 1997, p. 65).

Portanto, uma criança que está lá, mas que, ao contrário do que se espera dela, no processo de sua socialização, acaba se impondo e virando pelo avesso a lógica da ordem adulta. É o que ocorre com Cíntia, de *A princesa e a costureira* (2015), que se apaixona por Ishtar, a costureira, fazendo cair por terra todas as expectativas do reino e da família, principalmente do pai, que dava como certo o casamento da filha com Febo, o príncipe prometido, do reino vizinho.

Importante para a nossa pesquisa pensar ainda essa socialização do ser infantil na perspectiva da *bildung* alemã. A criança é sempre vista sob o ponto de vista de uma formação a ser alcançada. No entanto, a infância que identificamos nas obras literárias aqui analisadas deve ser enxergada numa perspectiva mais ampliada do conceito de formação. E só a *bildung* alemã (que não tem tradução totalmente equivalente em português), segundo Willi Bolle, em *A ideia de formação da modernidade* (1997), pode trazer esse algo a mais na hora de refletir sobre as personagens do nosso *corpus*.

Por se tratar de enredos que privilegiam a inclusão da diferença e a tomada de consciência em relação à culpa que o sujeito infantil carrega, essa criança deve ser pensada em um processo de desenvolvimento que não se limita à educação e ao ensino, mas “ao

desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto” (BOLLE, 1997, p. 17). A *bildung* seria autoformação e atuação ativa; formação que deve unir inteligência, emoção e diversão, e escapar das estreitezas do normativismo institucional, personificado principalmente pela escola em se tratando da educação.

A literatura infantil, ainda que tenha caminhado devagar, tem aberto espaço para retratar uma infância mais respeitada e mais respeitosa nas últimas décadas. A criança socializada com base em uma moral castradora e pedagogizante, que dominava absolutamente os enredos dos livrinhos e cartilhas de outrora, abre caminho para uma criança mais contestadora e disposta a questionar uma socialização que exige dela disciplina, abnegação e consciência de sua subalternidade.

Em *Olívia tem dois papais* (2010), o tema da homoparentalidade – a menina é criada pelo “Papai Raul” e pelo “Papai Luís” – é tratada de forma bastante natural, sem culpas ou preconceitos. A narrativa também problematiza de forma bastante sutil e criativa a questão dos papéis femininos e masculinos nas brincadeiras de Olívia, o que faz a própria menina e os pais refletirem sobre a sua criação diferente. Papai Raul brinca de bonecas com a filha, o que ele não podia fazer quando criança, já que se tratava de uma brincadeira de meninas. Então, Olívia questiona Papai Raul: “Se você nunca brincou de boneca ou de casinha como foi que aprendeu a cuidar tão bem de uma filha menina?” (LEITE, 2010, p. 21-22). Na sua concepção diferenciada de mundo, “família de verdade” era ela, os dois pais, a gata Nina, o cachorro Tob, suas bonecas, as duas avós, o tio Roberto e a tia Carla.

Portanto, numa perspectiva mais progressista, a criança seria, mesmo vigiada, reprimida e penalizada, sujeito de uma *bildung*, responsável pela construção de um edifício físico, emocional e intelectual próprio e diferente da natureza do edifício adulto. Criatividade, curiosidade e imaginação que fazem da criança um ser único, ao mesmo tempo frágil, domesticável e receptivo às normas, ao mesmo tempo imprevisível, animal selvagem e astuto, questionador por natureza.

Tomamos como base os pressupostos da teoria de Jean Piaget, em especial no que diz respeito ao julgamento moral na criança, ainda hoje fundamentais para uma compreensão mais aprofundada de como ocorre o desenvolvimento psicológico dos pequenos, este culminando quando o indivíduo está plenamente socializado. Suas teorias sobre a psicologia do desenvolvimento<sup>36</sup> estão baseadas na concepção de que a mente da criança não é uma mente

---

<sup>36</sup> Segundo C. J. Sandström, em *A psicologia da infância e da adolescência* (1967), a “Psicologia do Desenvolvimento é a expressão usada para essa espécie de estudo do comportamento. A Psicologia Infantil e da Adolescência constituem seus principais ramos” (SANDSTRÖM, 1967, p. 12).

imatura em direção à adultez. A mente infantil é dona de um mundo próprio, um outro mundo, bem diferente da mente adulta.

Para evoluir em seu desenvolvimento psicológico a criança passa por diferentes estágios, atingindo o amadurecimento quanto então ela torna-se capaz de se colocar no lugar do outro, ajustando sua linguagem aos interesses de outrem. Colocar-se no lugar do outro é compreender quais são as motivações e intenções dos seus interlocutores. No caso da homoafetividade, cedo, ela percebe, dependendo do tipo de contexto em que vive e da educação que recebe, quais tipos de normas e valores são aceitos ou não aceitos socialmente.

O amadurecimento consiste no aprendizado de papéis que o sujeito vai assumindo ao longo da vida, abandonando, substituindo ou adaptando velhos papéis. Ser criança pressupõe algumas posturas que mudam com o crescimento, como é o caso da relação com a sexualidade. Por exemplo, é mais comum que as crianças inibam mais seus desejos sexuais ou as condutas relacionadas à sexualidade em reação aos contextos proibitivos determinados pela sociedade. O que não impede que a relação com o sexo/sexualidade, apesar de não ser encarada com total proibição, como ocorre na infância, torne-se um problema não resolvido que os sujeitos carregam por toda a vida.

A literatura brasileira de temática homoafetiva com personagens infantis em seus enredos, principalmente textos destinados potencialmente ao leitor adulto – conforme nossa pesquisa de mestrado<sup>37</sup> demonstrou – apresenta uma perspectiva de que o desejo por pessoas do mesmo sexo e até posturas relacionadas (como a ausência de virilidade), são reprimidas e punidas de forma contundente durante a infância. Contudo, tal repressão não é suficiente para aplacar esses comportamentos, que acabam por perdurar pela adolescência e pela vida adulta.

O internato, mais especificamente um seminário para crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos de idade, é um dos destaques do romance de João Silvério Trevisan, *Em nome do desejo* (1983). Numa narrativa pouco convencional, cuja maior parte do texto é construída por perguntas e respostas, como se um narratário imaginário entrevistasse o narrador, são

---

<sup>37</sup> Com o título *Homoafetividade na infância na narrativa literária brasileira* a referida dissertação foi aprovada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2014. A pesquisa analisou, do ponto de vista da concepção foucaultiana de poder, personagens ainda na infância retratadas em comportamentos relacionados social e historicamente à homoafetividade. Foram analisadas as seguintes narrativas: *O Ateneu*, de Raul Pompéia, obra de 1888; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, 1937; *Dona Sinhá e o filho padre*, de Gilberto Freyre, 1964; e *Limite branco*, de Caio Fernando Abreu, 1970. Ao longo da pesquisa de mestrado, conseguimos também fazer um inventário das narrativas brasileiras (uma dezena de textos, incluindo romances, novelas, contos) que já foram publicadas trazendo em seus enredos, ainda que de forma secundária, personagens infantis envolvidas em condutas tidas como homoafetivas. No doutorado, optamos por nos determos na literatura infantil brasileira, mantendo a temática da homoafetividade na infância e agregando temas como a questão da culpa e da homoparentalidade.

explorados os conflitos dos internos em relação aos seus desejos sexuais e condutas vinculadas à homoafetividade (falta de virilidade, passividade) e quanto aos regulamentos e à moral religiosa pregados no seminário.

A narrativa começa com as lembranças de Tiquinho, que visita o velho casarão onde 25 anos antes vivera uma tórrida história de amor com o colega Abel. O pano de fundo é sempre o conflito do primeiro em relação aos preceitos religiosos, preceitos esses cheios de mistérios, para os quais Tiquinho estava sempre a procurar explicações. O narrador explora todas as dúvidas do protagonista, ao mesmo tempo em que questiona os preceitos religiosos no que diz respeito à homoafetividade.

O regulamento do seminário determinava, acima de tudo, o silêncio, a disciplina e a proibição das chamadas amizades particulares. Esses preceitos ao lado da vigilância constante, das punições severas por descumprimentos e do controle rígido sobre os corpos, compunham a ampla e complexa rede de poderes atuantes sobre os internos, ora partindo da direção, ora dos seminaristas, ora mesmo dos envolvidos em relações homoafetivas. O próprio Tiquinho, ao se entregar aos prazeres carnavais com Abel, quase chega à loucura por se sentir culpado diante de sua devoção religiosa. Um dos conflitos de Tiquinho também dizia respeito à sua posição de passivo na relação e a seus trejeitos mais delicados, o que, dentro do seminário, era motivo para a chacota e o desrespeito. Ser viril e macho dominador de “fêmeas” era exigido da personagem principal do romance. Iremos nos deter mais adiante neste capítulo sobre a questão da imposição da masculinidade como forma de reprimir a homoafetividade na infância.

Erik H. Erikson, em *Infância e sociedade* (1976), afirma que fraqueza sexual e infantilidade social estão fortemente ligadas durante a infância, principalmente nos primeiros anos. Tais aspectos estariam também diretamente relacionados à impulsividade que caracteriza os corpos infantis e, contraditoriamente às expectativas da sociedade, com os métodos educativos impostos pelos pais. Concordamos em parte com ele quando defende que as concepções sobre a sexualidade infantil de Sigmund Freud<sup>38</sup>, nas primeiras décadas do século XX, apontaram mais claramente para a arbitrariedade da sociedade ao exigir da criança a total sublimação de sua libido.

---

<sup>38</sup> Como não é nossa pretensão nos aprofundarmos nos estudos da Psicanálise freudiana e sua aplicação na literatura, consideramos importante defini-la para que se possa perceber como suas concepções são fundamentais para os estudos literários, em especial os que focam na criança e na infância. Segundo Smirnoff (1972), “Psicanálise designa um método terapêutico, uma teoria psicológica e um modo característico de abordagem dos fenômenos sociais e culturais” (SMIRNOFF, 1972, p. 15). Disciplinas como a crítica literária têm usado as ideias e os conceitos psicanalíticos para analisar e interpretar fatores do inconsciente que se apresentam nas atitudes, nos comportamentos, nas ações, nos desejos, nos preconceitos, nas mitificações e rituais presentes nos enredos em se tratando de textos literários.



Certamente, podemos afirmar que foi apenas com Freud que a sociedade passou a assimilar realmente a perspectiva de que a criança tem, sim, sexo. Além disso, a Psicanálise nos deu subsídios para sermos “(...) sensíveis ao perigo que representa impor a pessoas vivas o papel de marionetes de um mítico Eros, sem que daí resulte qualquer benefício para a terapia nem para a teoria” (ERIKSON, 1976, p. 57). A sexualidade infantil é um dos pontos centrais da teoria psicanalítica, mas é também com a sua consolidação que passa a predominar a ideia de que os chamados “desvios sexuais”, ocorridos nos primeiros anos da vida, determinariam profundamente a personalidade dos indivíduos, e por isso deveriam ser evitados. O que não deixa de ser uma concepção bastante moralista da sexualidade infantil.

Queremos aqui, por meio da literatura para crianças, propor uma inversão na proposta moralista de controle absoluto sobre o Eros infantil. Há narrativas, em especial as mais contemporâneas, que permitem pensar a criança como ser autônomo e disposto a enfrentar a mitificação conservadora de uma infância pura, ingênua, idílica, incompleta, necessitada de proteção e cuidados, tão presente na literatura com fins moralizantes e pedagógicos. No texto *Sociedade, infância e família no final do milênio* (1995), a Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa da Infância (Sobepi) afirma que “a criança não deve ser reprimida, nem protegida – apenas compreendida” (SOBEPI, 1995, p. 18). E completamos que deve ser compreendida como ser ativo, produtor de sentidos próprios e capazes de assimilar, do seu jeito (imaginativo, mágico, aventureiro, curioso, desbravador, ainda não modelado de acordo com a normatividade social adultocêntrica), conteúdos tradicionalmente relegados ao campo dos tabus.

Claro que o crescimento do indivíduo pressupõe a passagem por e a superação de etapas do desenvolvimento psicológico, e essa evolução anda de mãos dadas com a evolução das instituições responsáveis por formar a criança. A família, a primeira dessas instituições, encontra apoio na escola e na igreja. Esta última é a que mais salvaguarda os pais na condução de uma infância cheia de cuidados e obrigatoriamente submissa às ordens dos adultos, já que são eles que a provêm e que estão imbuídos da autoridade e alimentados pela orientação divina – “Honrarás pai e mãe” – de ouvir confissões, punir os infratores e perdoar os regenerados. Essa relação de confiança/desconfiança individual, entre pai e filho, professor e aluno, pastor e pequeno fiel, transforma-se em uma vivência coletiva.

E é mister para que essa relação se mantenha como deve ser, com o superior vigiando e oprimindo o inferior, sem resistência, que o sentimento de culpa seja assimilado pela criança desde o nascimento. Apesar de nos primeiros anos predominar o egocentrismo, quando a criança ainda não é capaz de se colocar no lugar do outro, muito cedo ela será consumida pela culpa. Esta se reflete principalmente no sentimento de vergonha.

A vergonha pressupõe que o indivíduo se sente completamente exposto e que está ciente de que o estão olhando: em uma palavra, é autoconsciente. Sabe-se que é visível mas não está preparado para isso; por essa razão é que em nossa fantasia a vergonha é como uma situação em que nos sentimos fixamente observados, quando ainda não completamente vestidos ou com as roupas de dormir ou com as “calças arriadas”. A vergonha se manifesta logo por um impulso de esconder o rosto ou de, no mesmo instante e lugar, afundar no chão (ERIKSON, 1976, p. 232).

O mundo da infância, inicialmente lúdico, livre, corajoso, desbravador, é preenchido desde os primeiros anos por imagens que remetem ao maligno, ao medo, à iminência dos perigos (reais ou imaginários). O adulto começa a ser visto então como alguém leal, que garante sua segurança, que é aliado no combate aos sentimentos/pessoas que expõem a criança à humilhação e ao julgamento dos outros. Família, igreja e escola são pródigas em explorar os pânicos e as ansiedades infantis. Essas ansiedades são geralmente desencadeadas pelo embate entre o que o é imposto de fora e o que a criança realmente sente por dentro.

Em *O menino que brincava de ser* (2000), Dudu tem de lidar com as reprimendas da mãe e principalmente do pai em relação às suas fantasias de querer ser o que não pode. O fato de Dudu, algumas vezes, querer ser menina em suas brincadeiras aterrorizava a família, a ponto de acharem que o garoto pudesse ter algum problema psicológico/mental. Para os médicos, não havia nenhum problema com a espontaneidade da criança, mas a preocupação era uma constante dentro de casa, afinal Dudu não podia querer ser uma menina porque ele nasceu e deveria ser como o pai, macho. Tal vontade da criança foi logo relegada ao campo das proibições, atitude impositiva apoiada em um premente sentimento de homofobia. Para além da questão de gênero, o medo dos pais era principalmente de que Dudu fosse gay, numa perspectiva inicial, portanto, mais de sexualidade do que de gênero.

Um dia, Dudu estava com um vestido de sua mãe, um sapato de sua tia e uns brincos que sua avó havia esquecido em sua casa. Brincava, distraído, com o espelho do seu quarto, quando, de repente, seu pai abriu a porta:

- Que negócio é esse? Você é mulherzinha?

Os olhos de Dudu se encheram de lágrimas, ele não gostava que ninguém o chamasse assim. Outro dia, na escola, o Rafa, um menino que gostava de bater em todo mundo, chamou-o assim. – Olha lá a mulherzinha – gritou, bem no meio do pátio. Um monte de gente ficou rindo dele... (MARTINS, 2000, p. 16).

Para consertar Dudu, o pai matriculou-o, contra a sua vontade, em uma escolinha de futebol, esporte culturalmente associado à masculinidade. Podemos identificar nesse episódio que a pressão do pai e do Rafa – que ficava o tempo todo durante o jogo rindo dele e chamando-o de “mulherzinha” – fez com que Dudu se obrigasse a provar que não era nada daquilo. Ou seja, a normatividade social acaba prevalecendo sobre a espontaneidade e a vontade da criança diferente.

Vemos por meio desse trecho da narrativa que a criança vive seus primeiros anos numa cansativa batalha entre a submissão, muitas vezes violenta, a autoridades de seres grandes e superiores, e o respeito e o amor a quem lhes deu a vida, a acolhe e a alimenta.

### **3.5 Desenvolvimento psicológico e julgamento moral na criança**

Consideramos importante abordar aqui duas teorias que tratam do desenvolvimento psicológico da criança, as de Henri Wallon e de Jean Piaget, sendo o segundo com foco em seus estudos sobre o julgamento moral. Para proceder a uma análise mais fundamentada das narrativas julgamos imprescindível compreender como opera a capacidade, com o passar dos anos, do leitor infantil, de compreender os textos dirigidos a ele, especialmente aqueles que trazem em seus enredos temas polêmicos, a exemplo da homoafetividade. Queremos com isso mostrar que a criança leitora não é incapaz, como determina a normatividade adulta, de assimilar, compreender e interpretar, de forma ativa, conteúdos mais complexos. Também mostraremos que as personagens infantis nos enredos são dotadas de uma capacidade própria e diferente de lidar com suas vontades, desejos e com contextos que, pela visão adultocêntrica, seriam complexos demais e mesmo impróprios para a criança.

Henri Wallon, em *A evolução psicológica da criança* (1995), defende que é preciso ultrapassar as lógicas tradicionais de considerar a criança sob um ou outro dos seguintes aspectos: 1) como um adulto em miniatura, uma redução (teoria do homúnculo); e 2) a de que as crianças teriam uma mentalidade completamente diferente da dos adultos (teoria das mentalidades distintas). Wallon buscou provar que desde o seu nascimento o infante é um ser social e, portanto, em cada idade ele é um construto original e indissociável (psicológico e social). Para ele, a criança enquanto portadora de significados diferenciados só existe do ponto de vista do adulto.

Daí apontarmos a literatura classificada como infantil, mas quase sempre feita por adultos, como fonte importante para se entender essa criança e essa infância. O desenvolvimento psicológico do homem é socialmente determinado, basta atentarmos para o fato de que, para crescer, sobreviver e desenvolver-se psicologicamente, o ser infantil precisa, ao longo de pelo menos seus primeiros 15 anos, da interferência direta dos adultos, recebendo e assimilando à sua realidade diversas pressões que partem do meio em que vive.

“A criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (WALLON, 1995, p. 27). Sabe-se que a maior parte das referências que nos chega sobre a criança e a infância

é baseada no ponto de vista dos adultos, do que eles lembram do seu próprio tempo de menino/menina, do que acham que seria bom para ele se ainda fosse criança. Wallon (1995) afirma que o adulto acaba por comparar a criança a si próprio e, por isso, quase sempre vai considerá-la inapta para executar certas tarefas. Se por outro lado o adulto reconhece que as crianças têm formas diferentes de pensar e de agir, a tendência é que o adulto as tome por aberrações. Ou seja, inaptidão ou aberração, o ser infantil será sempre tratado como algo a ser modificado, formado, modelado, adequado.

Com Freud, Wallon (1995) assinala que a evolução mental da criança passou a ser dominada por concepções estritamente focadas na sexualização, nas fixações sucessivas da libido sobre os objetos, passando a ser este o grande motor do desenvolvimento psicológico dos pequenos. Esse psiquismo exacerbado teria acabado por mascarar a verdadeira importância dos aspectos sociais que são tão fundamentais para a evolução mental das crianças quanto os aspectos biológicos. Fatores, estruturas, que, muitas vezes, são impostos literalmente de cima para baixo, dos grandes para os pequenos. No final, acaba imperando a ótica adulta.

É, em definitivo, o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e daí resulta, em cada época, uma certa uniformidade de formação mental. Mas isso não significa que o adulto tenha o direito de reconhecer na criança somente aquilo que ele próprio lhe inculca. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila esse mundo pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o adulto por sua vez o utiliza. Se o adulto ultrapassa a criança, a criança à sua maneira ultrapassa o adulto. Ela possui disponibilidades psíquicas que um outro meio utilizaria de outro modo (WALLON, 1995, p. 31).

As obras literárias infantis que trazem em seus enredos temáticas polêmicas, como é o caso da ocorrência de comportamentos e contextos relacionados à homoafetividade, podem nos apresentar possibilidades de identificação de uma ou de várias infâncias, certamente construídas do ponto de vista de um escritor adulto. No entanto, podemos enxergar além, já que, por se tratar de uma abordagem na maior parte das vezes inclusiva, essas narrativas nos trazem uma criança que afronta os padrões normativos que histórica e culturalmente a relegaram a um papel de submissão e subordinação.

Concordamos com o estudioso francês quando ele observa que não existe reação mental em qualquer indivíduo que ocorra sem influência alguma do meio exterior, do contexto, de uma situação social determinada. Por muitos anos, a criança permanece desprovida dos meios (físicos, intelectuais e emocionais) e da aprendizagem necessária para reagir às exigências da vida. Por isso, Wallon considera o meio externo como decisivo para que o ser humano aprenda a viver.

Antes do aparecimento da linguagem propriamente dita, o ser infantil já mantém relações interindividuais que contribuem para o seu desenvolvimento, geralmente com a mãe, primeiro, e depois com o pai. Papalia e Olds (1981) ressaltam que no desenvolvimento da infância o papel do pai na relação familiar com os filhos vai ganhando mais significância com o passar dos anos. Se nos primeiros meses e anos de vida (período pré-escolar) a mãe tem uma presença mais forte junto aos filhos, na idade escolar, o pai começa a aparecer como mais autoridade. Nas narrativas que analisamos, onde a maioria das personagens aparentam já ser mais crescidas, o pai, como mostramos anteriormente, tem um papel preponderante, principalmente no que diz respeito às imposições de regras morais.

O Dudu, de *O menino que brincava de ser* (2000), manifesta para a avó que o aceita sua esperança de que se virar menina o pai deixará de maltratá-lo e obrigá-lo a fazer coisas que ele não gosta, como jogar futebol e ser valentão com os colegas da escola. Na sua perspectiva infantil, o pai vai até comprar a boneca de que gostou e, principalmente, parar de agredi-lo.

(...) E, depois, acho que ele nem vai mais me bater com tanta força, porque ele sempre diz que em mulher não se bate.  
 - Ele ainda bate muito em você? [perguntou a avó]  
 - Bate! Outro dia fiquei todo marcado!  
 - Por que ele bateu em você?  
 - Porque eu tava brincando de ser. Ele não gosta que eu brinque disso. Tinha que ver, ele ficou uma fera! O Pedro e a Carol até foram embora com medo dele (MARTINS, 2000, p. 49-50)

O episódio contundente certamente faz parte das histórias e do amadurecimento de muitos meninos e meninas brasileiras submetidos a regras morais marcadas profundamente pelo peso do pecado cristão, que culpabiliza condutas assemelhadas à homoafetividade. Depois que nasce, a criança passa por fenômenos de maturação que interferem diretamente nas mudanças de comportamento. Segundo Wallon (1995), é dos três anos até a puberdade – um período de crise – que os indivíduos constroem novas relações com o meio e alicerçam sua identidade. A escola tem papel primordial na formação dos sujeitos durante essa fase de crise. De acordo com Wallon (1995), a partir dos três anos a criança, para além do egocentrismo que marca as idades iniciais, começa a perceber a importância do relacionamento com outras pessoas que fazem parte do seu convívio, o que provoca profundas transformações em seu comportamento.

É também nessa idade que os pequenos começam a sentir necessidade de se afirmarem enquanto sujeitos, de terem mais autonomia, de conquistarem mais independência. Claro que, junto com esse ímpeto de andar com as próprias pernas, surgem os conflitos com a autoridade. Os enredos infantis que analisamos nesta tese mostram bem esse ímpeto independentista das personagens.

Em *Tal pai, tal filho?* (2010), o menino protagonista, à medida em que cresce, se rebela do jugo autoritário e homofóbico do pai, culminando com sua saída de casa. Apesar das tentativas de conciliação por parte da mãe, o menino manteve a decisão de morar em outra casa, já que sua vontade de ser bailarino, coisa de gay, não seria aceita.

Mas de nada adiantou toda aquela falação.  
O pai não mudava de ideia  
e o filho também não.  
E a mãe bem que tentava reverter a situação.

- Minha mãe, preste atenção:  
se meu pai não me aceitar,  
vou-me embora para sempre, nunca mais eu vou voltar.

A mãe desmaiou de novo,  
o pai fingiu não ligar:

- Vai mesmo, filho ingrato, que logo vou lhe esquecer,  
pois está jogando fora tudo que fiz por você. (MARTINS, 2020, p. 22)

O enredo da obra nos mostra que, em alguns casos, muito cedo, corroborando com a teoria walloniana, os indivíduos começam a se posicionar contra o autoritarismo de seus tutores, em especial quando culmina o processo de distinguir o que é real e o que é fantasia. O que nos move ainda mais a considerar a criança já a partir dos três anos como sujeito capaz de diferenciar, ainda que muito parcialmente, o que é devaneio e o que é realidade. Portanto, a justificativa de alguns pais e educadores de que determinadas narrativas seriam impróprias para o leitor infantil porque estimulariam a ocorrência de certos comportamentos, a exemplo da homoafetividade, é subestimar a capacidade interpretativa da criança.

Vale destacar que as emoções<sup>39</sup> exercem um papel fundamental no desenvolvimento psicológico dos seres. Quando a psique interage com as influências do meio externo opera-se uma reação emocional, sendo essa emoção o que acaba por dar sentido ao real. É o que ocorreria na relação da criança com o texto literário (incluindo aqui a parte ilustrativa, tão importante quanto o texto escrito). Confrontar-se com um texto inclusivo, por exemplo, certamente pode provocar emoções e influenciar positivamente a relação da criança com o mundo à sua volta. Também de importância crucial para o desenvolvimento psicológico são os afetos.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque criem

---

<sup>39</sup> As emoções, segundo Wallon (1995), consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação (WALLON, 1995, p. 140).

inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim mistura-se o social com o orgânico (WALLON, 1995, p. 141).

As emoções seriam justamente a exteriorização dos afetos, competindo a elas a função de criar empatia e fortalecer os laços entre os indivíduos. Esses laços interindividuais, essa atração da criança pelas pessoas que a rodeiam, começa desde o nascimento com a sua completa dependência física, evoluindo para ligações mais subjetivas, a partir do momento em que ela começa a se distinguir, a se comparar, a concordar ou a se opor deliberadamente ao outro. Nessas interações, em especial com os adultos, sentimentos positivos de amor, admiração, respeito, coexistem com sensações negativas de dependência, revolta, medo, vergonha, culpa. A criança também tende a imitar atos que a tocam emocionalmente, mas essa imitação não necessariamente é uma reação passiva, pois, muito cedo, mesmo antes de começar a falar, ela torna-se capaz de interpretar e avaliar aquilo que merece sua atenção e posterior imitação.

No entanto, é somente com o aparecimento da linguagem propriamente dita – a fala e, posteriormente, a aprendizagem da leitura e da escrita – que a criança evolui de simples percepções do mundo para a capacidade de fixar, diferenciar, exprimir, ordenar e analisar o que acontece ao seu redor, pensando na perspectiva do que está presente em relação ao que está ausente. É com o aparecimento da linguagem que a condição de alteridade assume uma forma mais bem delineada no pensamento infantil, sua individualidade é colocada em oposição ao outro, ao que está fora. Mas é preciso deixar claro que as possibilidades e mudanças advindas com a linguagem evoluem de forma gradual ao longo da infância, até culminar com o menor conflito possível entre as coisas e o que elas significam, quando ela consegue estabelecer relações de causalidade mais complexas, não apenas quanto à satisfação de suas necessidades imediatas. No desenvolvimento da linguagem atuam três fontes de conhecimento: “a experiência imediata, o vocabulário e a tradição da escola” (WALLON, 1995, p. 179).

A criança vai, por meio das percepções do contexto à sua volta, adaptando-se à vida. Por isso consideramos que as percepções obtidas por meio da leitura de textos literários também fazem parte do leque de fatores que contribuem para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento psicológico. Ter contato com narrativas que chamamos de inclusivas, reiteramos, pode influenciar positivamente – ao invés da expectativa negativa das mentalidades conservadoras – os pequenos para que respeitem cada vez mais cedo as diferenças, a exemplo da homoafetividade.

Por isso mesmo ratificamos que é nos primeiros anos que se estabelecem as bases dos futuros comportamentos dos indivíduos, que é quando se dão os primeiros contatos entre as pessoas e o ambiente, inicialmente na base do afeto, das emoções. Com os anos, a criança vai aprendendo a separar o que é puramente psíquico das suas experiências com a realidade.

Na fase que vai dos três aos seis anos, Wallon (1995) destaca uma forte tendência de apego da criança às pessoas do seu convívio; dos cinco – quando tem geralmente início a fase escolar propriamente dita – aos sete a característica predominante é o desmame gradual em relação às pessoas que a provêm, principalmente os pais, e o interesse pelas coisas de fora; dos sete aos 12, o desenvolvimento individual passa a ser fortemente influenciado pelo mundo exterior. É justamente esse o período da infância que consideramos mais propício a ser impactado por narrativas com temáticas de cunho mais complexo, como as que abordam as diferenças relacionadas à sexualidade.

À medida que vai crescendo e chegando perto da puberdade (12 a 14 anos) a criança vai deixando de imitar o adulto, conquistando mais autonomia e buscando se distinguir cada vez mais daqueles que eram vistos como seus modelos ideais. “A sucessão das idades é a sucessão dos progressos. Cada momento da infância é um momento da adição que prossegue de dia para dia. As idades da criança e as da infância são uma e a mesma coisa” (WALLON, 1995, p. 209).

Wallon (1995) atenta, entretanto, para o fato de que não são apenas os fatores naturais e sociais que interferem na formação psicológica dos indivíduos. Há o fator equivalente ao superego apontado por Freud, ou seja, a consciência moral, que, por sua vez, não deixa de ser um aspecto social. Essa consciência moral é “(...) com efeito, uma identificação com os constrangimentos impostos do exterior e que se tornam imposições íntimas” (WALLON, 1995, p. 122).

Portanto, é necessário entender, ainda que de forma não de todo aprofundada, como se desenvolve na criança a consciência de que ela deve respeitar certas regras sociais/morais. Para Papalia e Olds (1981), a capacidade de julgamento moral na criança evolui *pari passu* com a sua maturação cognitiva. Ou seja, quanto mais desenvolvidos intelectualmente mais os pequenos estariam aptos a compreenderem moralmente determinados conteúdos. “(...) os estágios morais não são definidos por regras internalizadas, mas por estruturas de interação entre o eu e os outros” (PAPALIA; OLDS, 1981, p. 347).

Essa questão do julgamento moral se mostra importante em nossa análise tanto para identificar como nos enredos as personagens se comportam diante das imposições relacionadas a determinados valores – o que pode e o que não pode; o que é certo e o que é errado –, bem



como para compreender as possíveis reações de cunho moral<sup>40</sup> dos pequenos leitores ao tomarem contato com textos que abordem temas menos conservadores e mais inclusivos. Muitos pais e outros tutores dos seres infantis cultivam e propagam a crença de que a literatura – como outras fontes de conhecimento – é capaz de estimular a adoção de comportamentos tidos como reprováveis, proibidos e amorais.

Em *O julgamento moral na criança* (1977), Jean Piaget assinala que essas regras morais são transmitidas (impostas) pelos adultos e quase nunca levam em conta as reais necessidades e interesses das crianças. O mecanismo psicológico ligado ao aspecto moralista que se desenvolve gradualmente nos pequenos se manifesta nas relações entre a prática e a consciência dessas regras. É, segundo ele, no bojo do aparecimento do sentimento de respeito, proveniente geralmente da pressão de um grupo sobre o indivíduo, que surge o aparato da moralidade e das práticas religiosas.

“O grupo não poderia, de fato, impor-se ao indivíduo, sem se cobrir com a auréola do sagrado e sem provocar o sentimento da obrigação moral” (PIAGET, 1977, p. 88). A consciência de respeito às regras fica tão impregnada nos seres desde a infância que essa mesma consciência é alçada à condição de estrutura da sociedade, estrutura sustentada pelo respeito às regras. Na criança, esse respeito e o sentimento de conformismo são direcionados quase sempre aos adultos e a outros pares mais velhos (irmãos, amigos etc.).

A crença impregnada na mente dos indivíduos, desde pequenos, de que todo crime deve ser castigado teria base sobretudo no sentimento do sagrado, sendo este a fonte de onde bebem até hoje a moral social e as religiões. Ocorre uma generalização do particular, ou seja, faltas simples e estritamente cometidas por uma única pessoa são alçadas à categoria de sacrilégios e vistas como ofensas ao bem-estar coletivo e como quebra do elo social, sendo, portanto, alvos de esforços para reprimi-las e bani-las. A punição é considerada condição para a manutenção da moralidade.

O sentimento de cumprir obrigatoriamente determinados deveres se consolida desde cedo e para isso é necessário que um indivíduo receba instruções de outros indivíduos; e que aquele que recebe essas instruções aceite-as. Portanto, para além de ser direcionado às regras em si, o respeito é também voltado a outras pessoas. Ou seja, o sistema de regras que a criança assimila, por ser inicialmente legado dos pais (seres imaginariamente superiores), acaba se tornando um aparato moralmente justificado e necessário.

---

<sup>40</sup> Jean Piaget, em *O julgamento moral na criança* (1977), define moral como um sistema de regras, “e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1977, p. 11).

Concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem apenas pela obediência, a criança começará, com efeito, a avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. Daí a responsabilidade objetiva, cujas mais nítidas manifestações veremos no julgamento moral da criança (PIAGET, 1977, p. 97).

A responsabilidade é classificada como objetiva, porque o respeito às regras não precisa de justificativas, não sendo condicionado a qualquer indício de subjetividade. Além disso, tome-se como bem aquilo que está de acordo com as normas impostas socialmente e geralmente de cima para baixo, do superior para o inferior, do grande para o pequeno, do mais velho para o mais jovem, do adulto para a criança. O mal sendo considerado, por conseguinte, tudo o que foge às regras, o que rompe com a obrigatoriedade do respeito e da obediência. Portanto, desvios de ordem sexual são tidos como condutas más, pois estão fora da ordem.

No fim, a conclusão é a de que os pequenos respeitam as regras porque estas partem de indivíduos que as crianças respeitam, na vida (os pais, professores, etc.) e nas brincadeiras (os companheiros mais velhos). O moralismo que rege a vida dos seres humanos desde que nascem é fruto do respeito (mascarado pela afeição – o conflito entre gostar e respeitar) interpessoal e do sentimento de culpa em caso de quebra das regras. Segundo o estudioso suíço, esses sentimentos se formam na criança mesmo antes que ela tenha alguma consciência moral.

Destacamos aqui o conceito de “realismo moral” apontado por Piaget (1977). Realismo, do ponto de vista de uma natureza autônoma e preexistente à consciência humana, porque a criança tende a naturalizar os deveres e valores impostos desde o nascimento, não importando se ela pode ter ou não uma outra consciência. A regra está lá posta, formulada de maneira exterior a ela (não interior ao seu espírito), existindo independentemente da sua interpretação. O ser infantil acaba reificando as leis morais sempre adultistas às quais tem que obedecer.

É o caso dos assuntos referentes à sexualidade. Tabus relacionados ao tema, como, a homoafetividade, a efeminação e a homoparentalidade, são inseridos de forma arbitrária na cabeça das crianças para que elas os encarem como regras inatas, reagindo com temor de serem descobertas em atitudes secretas e mesmo de maneira autopunitiva. Sobressai-se nesse contexto de medo e autorrepressão, o sentimento de culpa que vem a reboque e que pressupõe medidas expiatórias e punitivas contra aqueles considerados culpados, uma tradição antiga e ainda hoje praticada. O criminoso deve confessar e ser castigado.

Em *É proibido miar* (1983), Bingo é rejeitado e cruelmente castigado pelos pais e pelos seus donos humanos. Depois de fazer amizade com um gato, que habitava o telhado e dominava a noite enquanto os cães dormiam (algo impensável para um cachorro de respeito), a

personagem começa a miar, ao invés de latir. Conduta inaceitável para um cão que deveria, com seu latido, impor autoridade e amedrontar toda a raça dos felinos; uma vergonha para a família. Identificamos aqui uma alegoria que busca comparar o que seria a inferioridade dos felinos com a aberração homoafetiva. Por isso, o cachorrinho foi punido com rigor. Depois de rejeitado, isolado, foi entregue à carrocinha e de lá só saiu com a ajuda do amigo gato. Os próprios cachorros companheiros de cárcere de Bingo o rejeitaram por causa do seu miado inaceitável para um cão macho.

Para o teórico suíço – e concordamos plenamente – os pais adotam quase sempre práticas morais abomináveis. E para fazer essa constatação ele cita as narrativas literárias como fontes inequívocas. Muitas delas, principalmente as destinadas aos leitores adultos, são relatos memorialísticos (claramente ou não claramente autobiográficos) de uma infância que guarda imagens bastante negativas de uma pedagogia<sup>41</sup> paterna opressora.

Piaget (1977) observou em seus estudos as ações de vigilância dos pais, que tentam de todas as maneiras flagrar as faltas dos filhos, em detrimento de uma atitude mais de prevenção de perigos reais; constatou ainda a quantidade de ordens que emanam de suas bocas; o prazer em aplicar punições e de serem autoritários, cultivando um verdadeiro sadismo. O objetivo seria sempre “quebrar a vontade da criança” (PIAGET, 1977, p. 168), uma vez que o ditado popular ainda reverbera: criança não tem direito de ter vontade.

Por outro lado, predomina no ser infantil um sentimento ambíguo em relação aos seus tutores, de afeto e, por causa disso, de respeito unilateral à autoridade. Essa ambivalência se torna tão enraizada que a dependência afetiva pode persistir ao longo de toda a vida do indivíduo, que, quando adulto, é levado a adotar as mesmas práticas pedagógicas opressoras que sofreu quando pequeno. É na relação de coação de uma geração sobre a outra que, segundo Piaget (1977), estão fundados o desenvolvimento e a persistência do realismo moral, por sua vez calcado no que o estudioso chama de heteronomia (sujeição à lei de outrem) como consequência da ausência de autonomia.

Contudo, a boa notícia é que à medida que cresce, física, emocional, intelectual e psicologicamente, o infante também tende a romper certas barreiras, principalmente as que surgem e são mantidas dentro da família. Quanto mais ele sai dessa espécie de prisão a qual está submetido, mais sua consciência de respeito às regras se transforma e se liberta. Haveria inclusive uma fase intermediária em direção à autonomia, na qual a criança não obedece mais

---

<sup>41</sup> Segundo Paulo Ghirardelli Jr, em *O que é pedagogia?* (2006), o termo pedagogia designava, na Grécia Antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. No mundo moderno a pedagogia se define a partir do conceito de infância, podendo ser conceituada como uma ciência/filosofia da educação das crianças.

aos seus superiores, mas foca na regra em si própria. Alguns dispositivos, como a literatura, são primordiais para ajudar os pequenos a alçarem voos mais altos, a escaparem da vigilância dos mais velhos, a perceberem que certas regras podem e devem ser contestadas, que não atendem aos seus interesses cada vez mais presentes de autonomia e cooperação.

Piaget (1977) destaca o aparecimento da noção de respeito mútuo, que seria a condição necessária para a conquista da autonomia. O respeito mútuo se apresenta sob dois pontos de vista: intelectual, quando possibilita a libertação da criança da aceitação obrigatória de normas impostas; e moral, quando a autoridade dá lugar à consciência da ação em si. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1977, p. 172).

Nasce então, devido à manifestação do respeito mútuo, o sentimento de justiça e de solidariedade nas e entre as crianças, sentimento que não necessita da presença de um adulto para que ocorra. É com o passar dos anos que a consciência igualitária de justiça começa a fazer frente à autoridade adulta. São três<sup>42</sup>, Piaget (1977) defende, os estágios de desenvolvimento do julgamento moral e, conseqüentemente, do sentimento de justiça na criança. Até os sete/oito anos a justiça está intrinsecamente relacionada e justificada pela autoridade indiscutível do adulto; dos oito aos 12 anos, há uma progressão gradual da consciência de justiça e da autonomia; e a partir dos 11/12 anos começam a se manifestar as preocupações com a equidade entre os indivíduos, levando-se em conta as particularidades de cada pessoa e não mais a igualdade indistinta e generalizada da fase anterior.

Consideramos que as duas últimas fases são ideais para incentivar o contato da criança com a literatura infantil dita inclusiva e com temáticas tidas pelos adultos como complexas e possivelmente prejudiciais para a suposta imaturidade psicológica, intelectual e emocional da criança. Acreditamos que o leitor infantil pode e deve ser influenciado positivamente por esse tipo de narrativa, que tem a capacidade de estimular a aceitação das diferenças e o respeito aos direitos humanos<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Segundo Sandström (1967), Piaget divide em quatro fases principais o desenvolvimento do pensamento na criança: 1) pensamento simbólico ou pré-lógico, de um ano e meio a quatro anos; 2) pensamento intuitivo, dos quatro aos oito anos; 3) organização de operações concretas: dos oito aos 12 anos; e o pensamento formal, com a inteligência teórica plenamente desenvolvida, a partir dos 12 anos até o fim da adolescência. Portanto, muito cedo a criança já consegue elaborar significados relacionando os símbolos à realidade.

<sup>43</sup> Papalia e Olds (1981) explicam de forma bem didática os estágios do julgamento moral na criança definidos por Piaget. Esse esclarecimento é importante para ampliar e enriquecer os fatores a serem considerados em nossa análise dos textos literários infantis, considerando os pontos de vista das personagens e dos leitores. Estágio 1: moralidade heteronômica ou de restrição; estágio 2: moralidade autônoma ou de cooperação. As autoras enumeram as seguintes variáveis que mudam de acordo com o estágio: ponto de vista, intencionalidade, regras,

Para além de abrir caminho para a desmistificação de pontos específicos, como é o caso da homoafetividade, textos inclusivos apresentam uma infância (por meio das personagens) disposta a romper com as relações cultural e historicamente enraizadas de submissão, a desobedecer e, por conseguinte, a enfrentar o medo de pecar e de ser punido por isso. São dispositivos que ajudam o ser infantil a evoluir de uma perspectiva moral de coação, a do dever puro e simples e da heteronomia, para o que Piaget (1977) chama de moral da cooperação. Esta última surge à margem e, com o tempo, acabando por fazer frente à moral da coação.

É quando passam a predominar o sentimento de solidariedade, a consciência da autonomia, a reciprocidade e a responsabilidade subjetiva, em contraposição à responsabilidade objetiva. A consciência crítica só é possível quando os sujeitos conseguem agir de acordo com a moral da cooperação, inclusive do ponto de vista intelectual. Ao contrário do que advoga o senso comum, a criança é bastante capaz de questionar a moral adultista tida como inata. Para isso basta que seja estimulada.

### **3.6 Em busca da autonomia**

Sandström (1967) comenta sobre a sensatez na forma como os pais, principalmente, deveriam tratar seus filhos pequenos, o que geraria resultados mais “produtivos” [conceito bastante marcante no modo de vida capitalista] em relação ao controle pela criança das suas emoções. Ele sugere que os pais permitam que a criança usufrua de oportunidades que demandem suas próprias ações; aceitem os companheiros de brincadeiras dos filhos; e deixem que a criança opine em decisões que lhe digam respeito e ao seu grupo.

(...) Comportamento que cause frustração na criança é prejudicial. A criança que sempre se sinta uma estranha, que, por uma ou outra razão, não seja aceita pelos pais, que acham que ela não atende às suas expectativas, ou seja, que é constantemente comparada, de um modo desfavorável, com outras crianças e sujeita a comentários sarcásticos, não vive uma atmosfera emocionalmente benéfica. Se a isto se juntar uma contínua ameaça de castigos corporais, criar-se-á uma tensão emocional que pode provocar lesões graves (SANDSTRÖM, 1967, p. 191).

---

respeito pela autoridade, punição e justiça imanente. Nesta última, a criança, no estágio 1, acredita que qualquer acidente físico é fruto de um ato mau punido por Deus ou qualquer outra força sobrenatural; no estágio 2, ela já não mais confunde má sorte com punição. De um estágio para outro o que ocorre principalmente é que o sistema de regras (moralidade) não é mais visto como imutável, sagrado, objetivo, obrigatório e que deve ser respeitado a qualquer custo, o senso de justiça social começa a predominar.

Em doses moderadas, para o estudioso sueco, é preciso dar à criança o direito de ela tomar decisões e de cuidar de si própria, de resolver seus próprios assuntos, atitude que favorecerá em muito o desenvolvimento emocional dos seres em crescimento. Julgamentos “prematureos” sobre o que seria mau e o que seria bom para uma criança devem ser evitados durante o processo educacional infantil. Para o teórico, as falhas na maturidade emocional partem menos dos filhos do que dos pais, que sempre se consideram superiores em tamanho e inteligência, ora repreendendo ora mimando demais os rebentos.

A autorrealização das crianças, dentro de um contexto de liberdade, positivo e criador, deve ser a meta dos tutores quando da educação dos pequenos. Sandström já afirmava nos anos 1960 o que as narrativas literárias com personagens infantis mais contemporâneas mostram claramente: as opiniões dos pais são quase sempre discordantes do modo como as crianças pensam e se dispõem a agir. Nos textos que analisamos, há conflitos sobre como as crianças devem se vestir, com o que e com quem elas podem brincar, como deve ser a relação entre os sexos, o que elas devem ser quando crescerem, qual a postura diante de pessoas mais velhas, entre outros.

Para que o ser infantil seja considerado socializado ele precisa atingir certo grau de consciência de seus direitos e deveres, indispensáveis para que os adultos mantenham a lei e a ordem na sociedade, sendo a família e depois a escola e a igreja os principais epicentros onde se desenrolam as condicionantes socializadoras dos indivíduos. A criança pode mesmo atingir certo grau de autonomia desde que a culpa e vergonha que ela carrega não se agravem por causa de uma “autonomia” exagerada ou não permitida por seus superiores. A criança socializada deve ser modelada, pois sua natureza é excessivamente vigorosa, desimpedida, ativa e, sobretudo, astuta, cheia de vida, empreendedora, o que carrega uma rebeldia e independência perigosas para a manutenção do *status* de sociedade justa, sendo esta justiça pensada, arquitetada, aprovada apenas do ponto de vista dos adultos. Ou seja, a criança não pode nem deve decidir nada. Para essa justiça, a criança é apenas um adulto em crescimento e que logo vai saber o que é justo.

Em *Menino brinca com menina?* (2006), Carlão, proibido pelos pais de brincar com as meninas e de chorar, além de ser incentivado a adotar posturas viris e violentas (brincadeiras bélicas e o gosto pela briga), consegue por seu próprio esforço romper com as determinações paternas e descobrir que as proibições às quais era submetido não o faziam menos macho. Afinal, ele nem sabia o que era “virar maricas”, preocupação constante dos seus pais. A autonomia do menino em relação ao autoritarismo dos adultos inclusive acaba por amenizar o sentimento homofóbico da família. “(...) observando que todas as crianças brincavam juntas,

eles conversaram com os outros pais e compreenderam que tinham uma preocupação boba, que o melhor era deixar o filho brincar com quem quisesse, do que tivesse vontade. E nem ligaram mais” (DRUMMOND, 2006, p. 13).

Pensando pelo lado positivo, a socialização é o meio pelo qual os indivíduos podem tomar consciência de si, enxergando o contexto pelos olhos de outro representante do grupo social ao qual pertencem. Pela concepção bakhtiniana de Solange Jobim e Souza, em *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin* (1994), a consciência de si nasce justamente da consciência de classe. O ser humano é antes de tudo um ser histórico.

A teórica destaca ainda outra concepção bakhtiniana de que a compreensão da realidade pelos sujeitos não pode ser explicada por teorias eminentemente psiquistas (a Psicanálise, por exemplo), mas apenas se for tomada dentro de um contexto social dominado por perspectivas ideológicas sedimentadas. Interessante destacar as conclusões tiradas pela estudiosa brasileira ao analisar diálogos com e entre crianças, principalmente em contexto escolar – mas que se refletem em outros contextos sociais –, com vistas a identificar como os pequenos interpretam e constroem suas relações de alteridade.

Nesses diálogos, fica patente, para ela, que a subjetividade infantil na contemporaneidade é construída dentro um tripé social formado pela família, a escola e a televisão. O objetivo dessas instituições, e incluímos ainda a presença da igreja e mais recentemente a da Internet, é formar, de acordo com as expectativas da sociedade de consumo, sujeitos produtivos. A ordem dominante segue ditando os rumos da modelização dos infantes. Sua subjetividade é constituída pelo olhar do outro, geralmente um outro adulto.

Segundo Bakhtin, o eu interior das pessoas se desenvolveria numa perspectiva não soberana. Ou seja, eu existo pela palavra (valorativa e emocional) do outro, que é assimilada pela minha consciência. “Ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam” (SOUZA, 1994, p. 66).

No entanto – e aí reside um dos aspectos mais importantes da lógica da dominação –, a criança tende a absorver as palavras do outro (adulto, geralmente) como se elas nascessem dentro delas mesmas. Essa internalização (como se não houvesse nenhuma interferência histórica, cultural, política, impregnada ideologicamente) de normas sociais exteriores acaba por promover a ocorrência permanente de sentimentos de dependência, culpa e expiação, já que, se as regras nascem dentro de si, o “culpado” por eventuais falhas só pode ser você mesmo.

Trata-se de um dos alicerces responsáveis por sustentar o funcionamento da sociedade, base da construção da imagem de uma infância mitificada. Infância essa que as

narrativas que ora analisamos tentam apresentar de forma diferenciada, menos dependente, mais corajosa, disposta a ser o que ela quer ser, a sentir o que ela quer sentir, embora tenha que lidar logo em seguida com o aparato opressor da sociedade. E se antes esse aparato repressor se concentrava basicamente na família, na igreja e na escola, na contemporaneidade a criança é modelada em tempo integral pelo bombardeio incessante dos conteúdos provenientes da televisão e da Internet.

Contudo, textos literários infantis contemporâneos, como os que remetem à aceitação das diferenças (homoafetivas, no nosso caso), abrem caminho para mostrar uma infância cujas subjetividades se opõem à normatização dominante, interpretando-a, problematizando-a e contestando-a de forma singular. A literatura infantil inclusiva torna-se, portanto, instrumento de quebra da cristalização das crianças como seres fracos, submissos e desprovidos de capacidade crítica.

É preciso enxergar a criança como um ser dotado de significações próprias. Nos mais diversos contextos, esse ser, geralmente visto como incompleto e incapaz, é dono de uma imaginação poderosa, capaz de ressignificar o mais banal fato do cotidiano; banalidades cotidianas porque assim o concebe o adulto. “Em armários, escrivaninhas, corredores, ruas, parques ou numa tarde de inverno, a criança constitui, apesar dos adultos, um mundo com uma significação própria” (SOUZA, 1994, p. 88). É essa criança que, em algumas passagens mais claramente, em outras de forma sutil, é possível visualizar por meio das personagens das obras aqui analisadas. A exemplo do Daniel, de *Zero Zero Alpiste* (1988), que ressignifica sua dor – que ele, como macho, não poderia sentir e manifestar jamais – na Dorita, flor que nasce de suas lágrimas e mostra que ele não seria menos macho apenas porque chorou.

Além disso, essa literatura infantil inclusiva nos mostra que o leitor infantil, como as personagens das obras, deve ser enxergado como ser dotado de um poder de compreensão como processo ativo. Ele é capaz de dialogar, de recriar o texto a partir de seus horizontes e da sua experiência, mas, para isso, outros fatores contextuais são fundamentais. Ter, por exemplo, uma família e uma escola que favoreçam o contato com esse tipo de literatura são fatores que ajudam e muito o jovem leitor a dialogar de maneira positiva com as narrativas. Mais uma vez aqui, ressalta-se a importância do outro para que os sujeitos estabeleçam uma relação dialógica com a literatura e outros discursos.

As palavras que saem de nossas bocas e das bocas de outrem, por sua vez fortemente influenciadas pela palavra escrita e por vários tipos de outros discursos, são a todo momento assimiladas e transformadas em relação direta com o meio social no qual estamos inseridos.



Na vida cotidiana, a palavra é, sem dúvida, o material privilegiado da comunicação. Os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano. (...). A ideologia do cotidiano se expressa por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, ciência) cristalizem-se a partir dela. Dizendo de outra maneira, os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano se reconstróem mutuamente, numa interação dialética constante (SOUZA, 1994, p. 115).

Os discursos que produzimos e os que recebemos de outras fontes ecoam e propagam o que acontece ao nosso redor. É nas palavras que os significados tomam forma, se concretizam. Esse construto ideologicamente formado, que é a linguagem, é bastante diferente entre os adultos e as crianças. Estas últimas têm um imaginário – e o expressam por meio da fala principalmente – que confronta o adulto com o mundo idealizado e estigmatizante que ele definiu como sendo do ser infantil. Ou seja, um mundo idealizado que não corresponde aos verdadeiros anseios, perspectivas e desejos do infante.

A perspectiva vygotskyana, segundo Souza (1994), é a de que só por volta dos dois anos o pensamento pré-linguístico e pré-intelectual começa a tornar-se verbal e a fala racionalizada. Portanto, muito cedo, podemos pressupor que a criança é capaz de assimilar conteúdos verbais, como a literatura, inicialmente transmitida de forma oral pelos pais e demais tutores. Os estudos piagetianos dividem a fala da criança em três estágios: fala interior, fala egocêntrica<sup>44</sup> e, por fim, fala socializada. Portanto, a evolução vai do individual (interior) para o social (exterior).

Além disso, nos primeiros anos da vida de um indivíduo, uma mesma palavra geralmente não significa a mesma coisa para uma criança e um adulto durante uma interação verbal. O que denota quão prepotentes são os adultos ao quererem definir que determinados enunciados (como os textos literários) podem ou não ser compreendidos, ou são ou não prejudiciais ao desenvolvimento moral dos pequenos.

Na criança, os limites entre fantasia e realidade são difusos, o que aponta mais uma vez para as diferenças de perspectiva de mundo em relação às pessoas adultas. Quando brincam, as crianças não apenas lembram e imitam suas experiências na vida real, mas as recriam e reinterpretam a realidade de acordo com seus desejos, seus afetos e suas necessidades. Por isso que, realista ou maravilhosa, a literatura é para o pequeno leitor uma das formas de recriação da realidade. “A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida!” (SOUZA, 1994, p. 149).

---

<sup>44</sup> A fala egocêntrica ocorre quando a criança ainda não consegue distinguir o que ela fala para si mesma (fala pessoal) e o que é dirigido aos outros (fala social/comunicativa).

Na concepção benjaminiana, afirma Souza (1994), o adulto não deve criar (artisticamente, em especial) de forma premeditada para atingir a criança, mas deixar que o objeto criado encontre seu próprio caminho até ela. É urgente pensar a criança e a infância de forma a salvaguardar suas singularidades. Só assim poderemos empoderá-las para resistirem à cristalização de sua identidade por uma sociedade adulta, patriarcal e heteronormativa, ética e esteticamente conservadora.

Querer entender como se processam a consciência e a construção da subjetividade infantil não pode se restringir a analisar o mundo psíquico dos indivíduos, mas deve-se resgatar as influências do exterior no interior, verificar a relação da criança com a realidade, o que interfere diretamente na forma como ela compreende o mundo à sua volta. Como nós em nossa pesquisa, a estudiosa brasileira vê a literatura como possibilidade de revelação de verdades às quais o conhecimento científico não consegue chegar. Já que a criança de ontem e de hoje continua sendo modelada pelos preceitos de uma ordem dominante predominantemente adultista, patriarcal e heteronormativa.

Portanto, as artes, e em especial, a literatura infantil ou adulta, têm um papel primordial na quebra de preconceitos, no combate às injustiças comuns nas dualidades adulto-criança, grande-pequeno, homem-mulher, branco-preto, heterossexual-homossexual, macho-fêmea, rico-pobre, centro-periferia. Dualidades essas que se refletem diretamente na socialização da criança, uma vez que ela se socializa quando começa a se relacionar com os outros. Mais uma vez, a alteridade aparecendo como crucial na construção da identidade infantil. Ser criança é antes de tudo ser criança para alguém, para um outro.

Não poderíamos deixar de mencionar aqui, ainda que de forma não aprofundada, a “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, educador brasileiro reverenciado em todo o mundo e cujas teorias têm sofrido, no Brasil, uma série de ataques violentos por parte de grupos ultraconservadores e de ultradireita. Não poderíamos deixar Paulo Freire de fora em uma tese que tem a pretensão de destacar e analisar a importância da literatura infantil inclusiva como instrumento de reflexão sobre a necessidade de conquista da autonomia por parte da criança, em especial durante o processo educativo. Aos pequenos leitores, ao poderem ter contato com esse tipo de texto, é dada a oportunidade de se identificarem com as personagens infantis que buscam sua autonomia em enredos que ressaltam a quebra de tabus e a aceitação das diferenças, mesmo que, para isso, tenham que enfrentar a opressão que parte dos adultos.

Como a pedagogia defendida por Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996), essa literatura infantil inclusiva aposta no respeito à dignidade e denuncia a recusa inflexível da sociedade neoliberal ao sonho e à utopia. Nos enredos que ora analisamos, vemos personagens

infantis que tentam sobressaltar seu gosto pela rebeldia, sua curiosidade, sua capacidade de correr riscos e de se aventurarem.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 24).

Transgressão. Atitude que, nas palavras do educador brasileiro, deve ser enxergada como ruptura com a decência. Decência no sentido de conformidade com os padrões éticos e morais determinados pela sociedade. Não há explicações pedagógicas, filosóficas, sociológicas, genéticas, históricas que possam justificar posturas racistas, homofóbicas, misóginas, classistas. Brigar contra a discriminação deve, por isso mesmo, ser um dever moral de cada um; e a literatura tem um papel crucial nesse processo de busca pela autonomia do ser infantil.

Em *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), as brincadeiras e fantasias do menino Luar estão a todo momento impregnadas desse sentimento, dessa vontade de autonomia e independência em relação ao mundo restritivo e proibicionista dos adultos. Ele passa por várias provas para mostrar que poderia sim ser um fado padrinho, contrariando a expectativa machista e homofóbica de que esse seria um papel a ser desempenhado exclusivamente por meninas.

(...) Alguns meninos vinham chegando e começaram a debochar de Luar.  
 - Que roupa esquisita é essa, garoto? Tá indo a um baile a fantasia?  
 - Não, eu sou um fado padrinho.  
 - Hahaha! Fado padrinho! Você só pode estar maluco. Essa história de fada é coisa de menina.  
 - Eu não sou uma fada. Não quero ser fada. Fada é coisa de menina. Eu quero ser um fado, que é coisa de menino.  
 - Isso não existe.  
 - Existe sim – confirmou Luar.  
 - Se existe me prova que você é um fadinho – disse um dos meninos com ironia (RAMOS, 2009, p. 12).

As críticas e os deboches não foram suficientes para abater Luar. Ele insistiu tanto e perseverou em sua vontade que acabou sendo nomeado pelo rei do mundo encantado das fadas o primeiro fado padrinho do mundo.

### 3.7 Criança: agente ativo de sua socialização

Corazza (2000) nos traz a perspectiva freudiana em *Carta aberta ao doutor M. Fürst*, na qual o psicanalista já dizia, no começo do século XX, que era impossível manter a criança em total ignorância em relação a determinados assuntos, como o sexo. Algumas leituras que estimulam a reflexão, o convívio com outras pessoas e o próprio esforço dos pais para esconder determinados segredos dos pequenos seriam suficientes para excitar a imaginação infantil a adentrar nesse outro mundo proibido. Por isso, Freud afirma que a escola e família deveriam atentar para que a curiosidade infantil não se tornasse exagerada, e, para tanto, a sexualidade deveria sim ser esclarecida, acompanhada, é claro, de um componente moral<sup>45</sup>.

Elkin (1968) destaca o que ele denomina de “outros significativos”, ou seja, aqueles que por vários motivos – o mais importante sendo a formação cultural e histórica das sociedades – são considerados modelos para o comportamento e atitudes das crianças.

Ensinam as crianças, em sentido amplo, pela distribuição de prêmios e castigos. Esses prêmios são condicionais. Se a criança se comporta como os “outros significativos” desejam, lhes dão atenção, afeição, presentes ou convites para participar; se ela se comporta de maneira inversa recusam-lhe atenção, repreendem, expressam desapontamento, recusam ganhos esperados ou punem fisicamente (ELKIN, 1968, p. 41).

Pais, mães, tios, avós, padrinhos, professores, padres, catequistas, pediatras, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, babás, empregados/as domésticos e, mais recentemente, a televisão, a Internet e outros meios de comunicação de massa. Todos esses são exemplos de outros significativos com grande capacidade de formar a personalidade, de alterar o modo de a criança ser e de se portar no mundo, alguns mais outros menos, dependendo do contexto, do espaço e da época.

Cohn (2005) propõe em seu estudo antropológico sobre a criança que pensemos esses pequenos seres pela sua própria ótica, cuja socialização e aculturação devem ser analisados para além de agentes e práticas sociais preestabelecidos e fechados. A concepção de incompletude e de preparação/formação para a vida adulta com a qual aprendemos a enxergar a criança e a infância deve dar lugar – com a ajuda de instrumentos transgressores, como o é a literatura infantil inclusiva – a uma visão de competência, legitimidade e papel ativo na sua própria socialização. A criança pode atuar efetivamente na criação, efetivação, manutenção e

---

<sup>45</sup> Vale destacar aqui que essa perspectiva freudiana supostamente progressista esbarra na percepção do psicanalista vienense da homossexualidade como inversão, algo anormal, instituindo o chamado “perverso polimorfo”. A sexualidade deve ser esclarecida, mas partindo do pressuposto de que essa sexualidade transcorre e evolui normalmente quando o indivíduo, na puberdade, consolida sua atração sexual pelo sexo oposto.

ampliação das relações sociais nas quais é agente importante e não secundário quando comparada aos adultos. “(...) a diferença entre as crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33).

Os conceitos de pertença e de silêncio são significativos quando se busca entender a perspectiva adultocêntrica de inferiorização do ser infantil. Criança bem-educada, de acordo com as normas do bem social, é aquela quietinha e que permanece calada, de preferência. Nada pertence de fato a ela, tudo é concedido por um ser superior, que a provém.

Maria Montessori, precursora de uma das mais modernas e progressistas propostas de educação infantil em todo o mundo, já defendia nos idos da década de 1940 que era preciso tratar as crianças, mesmo as menores, como seres ativos capazes de apreender, à sua maneira, a realidade; donas de um aparato poderoso, que ela chama de “sensibilidade interna da criança”. Em *A criança* (1988), ela afirma que até os cinco anos os pequenos já são capazes de captarem ativamente e se apropriarem do que o ambiente à sua volta lhes apresenta e oferece. O que, para a pretensão da nossa pesquisa, denota que na mais tenra idade o pequeno leitor pode sim compreender as imagens que apreende de obras literárias infantis.

Ainda que o pequeno não saiba ler, os livrinhos para crianças mais novas privilegiam o aspecto visual e contam com a predisposição de pais e professores para contar suas histórias bem curtas. À medida que cresce e amadurece a capacidade de raciocínio do indivíduo evolui, ainda que por outro lado a pressão social acabe modelando cada vez mais os pequenos para agirem e pensarem de acordo com a normatividade do mundo adulto. Papalia e Olds (1981) enfatizam que as crianças aprendem os valores morais de sua cultura por meio da identificação com os pais; suas decisões morais passam a ser tomadas de acordo com a recompensa ou punição que recebem dos tutores. É por isso que quando não fazem a coisa “certa” logo são tomadas pelo sentimento de culpa por não terem agido de acordo ou desobedecido às orientações dos adultos.

É pretensioso por parte dos adultos acharem que sabem exatamente o que as crianças pensam, sentem, e o que seria o melhor para elas. “Isso não passa de um capricho”, afirmam muitos adultos quando se deparam com atitudes infantis que não condizem com suas crenças, com as normas que eles mesmos foram obrigados a assimilar quando pequenos. Para Montessori (1988), o adulto deveria estudar a alma infantil, ao invés de tentar dominá-la, de forma cega e tirânica.

O que ocorre é quase sempre o desprezo pela criança, que deve ter suas vontades alquebradas, e, quanto maior for a ligação afetiva e a dependência em relação ao adulto, mais violenta é a opressão. Que o digam as relações não raras vezes conflituosas e abusivas entre

pais e filhos. “Ali, por trás das paredes domésticas e sob a máscara da autoridade paterna, efetua-se a lenta e contínua destruição do eu infantil” (MONTESSORI, 1988, p. 246). Na maior parte das vezes, os pequenos não são consultados, não são levados em consideração quando de decisões que os afetam direta ou indiretamente.

Esse sentimento de inferioridade social acaba sendo absorvido e naturalizado pela criança, que vai cada vez mais sendo convencida de que a impotência reside nela mesma e se enxergando como incapaz de fazer frente à força de seus superiores. Mesmo que na contemporaneidade muita coisa tenha mudado, com as crianças tendo mais direitos, castigar a criança continua sendo considerado um direito natural dos adultos. O resultado são crianças tímidas, medrosas (aterrorizadas até), indecisas, fugidias, tristes. Nas nossas narrativas vemos claramente esse tipo de relação que vitima o ser infantil.

Em *Menino ama menino* (2000), por ser efeminado demais, delicado demais, diferente demais, Toni é rejeitado e isolado pelo pai, Frederico, e pelo irmão mais velho, Francisco, que têm vergonha dele e o acabam punindo por isso. O pai afirma sentir mágoa do filho, o que denota uma culpabilização às avessas. Toni é considerado culpado por um sentimento de homofobia do qual, na verdade, é a vítima.

Nunca dividi minha mágoa com amigos, embora tenha notado que todos eles já perceberam o problema do meu filho. Nada falam ou insinuam, mas quando o assunto é sobre homossexuais, eles mudam o rumo da conversa. Toni vai ao escritório pegar dinheiro ou levar algum objeto. Pelo modo de falar e gesticular, todos notam, e eu o atendo, secamente, evitando prolongar sua presença ali. Isso me dói porque, muitas vezes, sinto que ele gostaria de ficar ao meu lado. Assenta na cadeira e fica remexendo nos papéis. Eu apresso sua saída, mas a angústia machuca. Gostaria de mandá-lo esperar para voltarmos juntos para casa, como faço com Francisco. Contenho-me porque não quero expor meu filho mais ainda aos olhares de crítica ou de pena (GODINHO, 2000, p. 15).

O que ocorre, segundo Montessori (1988), é que a criança acaba sendo substituída pelo próprio adulto, já que são as vontades deste último que acabam por prevalecer. Por amarem seus provedores e deles dependerem (material, intelectual e emocionalmente), os pequenos são extremamente sensíveis e sugestionados, tendendo a seguir piamente o que o adulto lhe aponta de acordo com o que é certo ou errado, bom ou mau. A criança acaba se tornando vítima do acúmulo de sugestões que recebe de quem lhe assegura a sobrevivência e os afetos. Ou ela se defende da opressão, ou se deixa modelar, ou as duas coisas juntas (consciente ou inconscientemente).

Ao crescer, é grande a probabilidade de que aquele espírito imaginativo, desbravador, curioso, aberto, inclusivo, tenha sido transformado para atender às normas de uma sociedade por demais conservadora. Por isso, a importância de instrumentos, como a literatura

inclusiva, que empoderem, que libertem os indivíduos de preconceitos de classe, de cor, de gênero, de sexualidade. Educação não é sinônimo de castigo. Educar para libertar. É isso que Montessori (1988) defende e que nós aplicamos ao analisar o poder da literatura para abrir mentes e corações. A questão da sensibilidade infantil interna também pode ser aplicada às personagens dos textos que analisamos, que são geralmente crianças ativas e dotadas de uma capacidade singular (fora da normatividade) de apreender certos fatos da realidade.

É o caso da protagonista de *Olívia tem dois papais* (2010). A menina consegue pensar na sua condição de ser filha de um casal de homens de forma liberta da visão conservadora, patriarcal e heteronormativa da sociedade. Pequenas coisas do cotidiano são ressignificadas por Olívia em sua relação com os pais, como, por exemplo, o fato de que pentear o cabelo das filhas, cuidar delas, cozinhar sejam condutas reservadas apenas às mulheres.

- Charmoso, é? Sei... Sabe, Olívia, acho que preciso tomar umas aulas de como pentear filhinhas.

- Sabia que você é um pai encantador? – e se atirou nos braços de papai Raul, que acabou enchendo as bochechas da filha de beijos.

“Encantador” era uma palavra que Olívia guardava para usar em situações muito especiais, principalmente quando tinha planos de sair correndo e deixar o resto da bagunça para o pai arrumar sozinho. O que ele fazia com muito boa vontade, principalmente depois de ter sido chamado de encantador (LEITE, 2010, p. 24-25)

Vemos, por meio dessa narrativa, que os significados elaborados pelas personagens e, por conseguinte, pelos pequenos leitores, por exemplo, quando em contato com textos que chamamos de inclusivas, podem ser bem diferentes da percepção adultocêntrica. São distintos e isso não quer dizer que sejam inferiores, incompletos ou errados. Os seres infantis não são meros receptores de conhecimentos vindos de fora, eles interferem ativamente no processo de aprendizagem<sup>46</sup>. Portanto, é precipitado e equivocado julgar o modo como uma criança recebe e assimila determinados conteúdos considerados inapropriados pela visão normativa adulta conservadora. Ratificamos que as crianças não são sujeitos passivos, frutos da cultura adultista, elas têm o que Cohn (2005) chama de “autonomia cultural” (dentro de suas possibilidades, claro!), são dotadas da capacidade de elaborar sentidos únicos e compartilhar suas experiências.

A cultura infantil tem sua autonomia e é preciso pensá-la na perspectiva de comunicação constante com outras culturas, sobretudo a dos adultos. Gizele de Souza, em *A educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação* (2007), frisa que não se deve jamais conceber o sujeito infantil como tendo uma natureza purificada e virgem. Quando muitos pais,

---

<sup>46</sup> Sandström (1967) afirma que a aprendizagem é geralmente entendida como modificação do comportamento. A educação, por exemplo, pressupõe como resultado a ocorrência de mudanças no comportamento das crianças com a finalidade de que se adequem às normas da sociedade vigente.

professores, educadores e outros tutores decidem pela criança o que e como ela deve ler estão subestimando sua capacidade criadora e recriadora. Claro que esse pequeno ser carrega desde o nascimento – e vamos mais além, desde a gestação! – expectativas sociais que acabam por contribuir para a constituição de sua identidade, mas ele pode ser considerado capaz e responsável por grande parte de sua formação enquanto ser humano.

Souza (2007) afirma que, “como espécie de um cristal, [a criança] é pedra pois sedimentada pela formação geológica; todavia o desenho toma forma própria” (SOUZA, 2007, p. 74). A suposta fragilidade infantil (física, emocional e intelectual) jamais deve ser tomada como incapacidade de ser sujeito transformador de sua própria realidade. A literatura infantil inclusiva – como foco no respeito à homoafetividade, no caso da nossa pesquisa – é um instrumento de educação emancipadora.

Portanto, a literatura infantil tem mostrado, nos tempos atuais, que pode e deve ser um forte canal de questionamento da representação da criança como um ser passivo, sem capacidade interpretativa. A criança é sim – e as personagens das narrativas que analisamos mostram isso – um agente ativo de sua socialização e não apenas um construto de expectativas de outrem em relação a ela. Como o protagonista de *Um menino meio assim* (2015), que vence, mesmo que seja pelo cansaço, os pais que querem obrigá-lo, castigando-o duramente, a ser menos afeminado e mais viril. “Mas, o menino não teve jeito. Ele continuou parecendo uma menina e foi brincar de casinha com irmã mais nova (TRAJANO, 2015, p. 15).

Sabemos, contudo, que ainda não é por meio da escola tradicional que essa literatura inclusiva chega até aos pequenos leitores, conforme nos mostra Facco (2009), na qual a autora nos apresenta uma pesquisa impactante de como o tema da homossexualidade é pouco ou nada discutido nas aulas de literatura. Livros como os que analisamos em nossa tese não fazem parte do currículo das escolas, geralmente por imposição de pais que acham que falar sobre homossexualidade ensinará seus filhos a serem homossexuais.

Em pleno século XXI, a escola brasileira não se abre ou se abre muito pouco a iniciativas divergentes da norma social adultista, heteronormativa, patriarcal, branca, não periférica, de classe alta/média. A educação sexual, principalmente no que diz respeito aos chamados tabus da sexualidade, é particularmente conservadora. Família, escola e igreja democráticas não são realidades, sendo essa “democracia” mais próxima de uma mitificação, o que conseqüentemente se reflete em como as crianças ainda são enxergadas. É com o início da vida escolar que o sentimento de dever moral se instala definitivamente na vida das pessoas.

A escola enquanto instituição social ainda hoje tem como pilar a moral da coação, ao invés de gastar energia para adotar o conceito piagetiano da moral da cooperação.



Defendemos que o professor/educador não deve ser enxergado jamais como um sacerdote, que impõe regras a seus súditos, mas como um colaborador no amadurecimento da criança. E o mais importante: a disciplina deve ser algo consentido e desejado pelos pequenos.

Como afirma Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald, em *Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa* (1996), a visão puramente prática e imediatista da escola de que as crianças devem ler e escrever com vistas a produzir alguma coisa acaba por impedir a concepção da criança como sujeito ativo, criativo e produtor de cultura e conhecimento, fruto da sua interação com o ambiente que a cerca por meio da linguagem. A escola está menos preocupada com que a criança se torne capaz de interpretar um texto do que com que ela aprenda a ler e escrever de forma mecânica. A escola precisa atentar urgentemente para a “(...) necessidade e a importância de que ela permita à infância presentificar-se, narrar-se” (OSWALD, 1996, p. 72). E para isso afirmamos que a experiência estética por meio do contato com a literatura inclusiva, com uma literatura que rompa com o conservadorismo, é uma das formas do leitor infantil se apropriar do seu direito de reescrever e de reler a história.

É urgente transgredir a norma social e adultocêntrica que fixou a imagem da criança como ser ingênuo, desprotegido, incapaz e exposto a perigos que devem ser combatidos; ser que deve viver em um mundo imaginário paradisíaco, aquele paraíso perdido que só existe nas memórias de uma infância, muitas vezes, nunca vivida. Portanto, uma criança também mitificada, só que uma forma negativa de mitificação.

As crianças atendem, mas, na maior parte das vezes, não entendem as expectativas que os adultos expõem em relação a ela. Como observa Chombart de Lauwe (1991), a literatura consegue mostrar a extrema dificuldade de comunicabilidade entre grandes e pequenos e essa dificuldade é, segundo ela, quase sempre decorrente da incompreensão do adulto, que impõe padrões às crianças de forma violenta e cruel em muitos casos: “(...) eles [os adultos] intervêm abusivamente na vida das crianças, não as respeitam ou as tratam com presunção ou com um afeto sufocante” (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 200).

A comunicabilidade entre os dois polos torna-se ainda mais complexa por causa da cristalização dos papéis, sendo a criança vista como um adulto ainda não formado e por isso não digno de confiança. Para muitos adultos – incluindo as personagens das narrativas literárias – a infância não deve ser considerada uma coisa séria. A criança não é um ser com vontade própria, é apenas o projeto de um vir a ser; como resultado há o agravamento das dificuldades de comunicação entre os dois mundos: o das crianças e o dos adultos.

As personagens [dos textos analisados pela autora] se agrupam, portanto, em quatro tipos. Do lado dos valores positivos, as crianças autênticas e os bons adultos próximos

da infância. Do lado dos valores negativos, as crianças modeladas segundo as normas da sociedade e os adultos prisioneiros de seus papéis e destas mesmas normas” (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 232).

A família é a primeira representante, para a criança, da normatividade. Os conflitos entre pais e filhos são resultado principalmente da falta de compreensão e do sentimento de superioridade dos primeiros em relação aos segundos. O relacionamento entre adultos e crianças chega a um tal ponto de esgarçamento em algumas narrativas que o amor da criança pequena pelo pai, principalmente, acaba transformando-se em ódio. Em outros casos, os pais chegam a rejeitar os próprios filhos.

O menino de *Tal pai, tal filho?* (2010) não tem outra escolha a não ser sair de casa já que o pai não aceita seus modos delicados de se portar e o seu desejo de ser bailarino. “Cruz em credo, ande direito, você é menino ou menina?/ Desfilando desse jeito vai querer ser bailarina” (MARTINS, 2010, p. 10). Afinal, dança não era coisa de um macho criado para ser valente e ter uma profissão de homem direito.

Mas o tempo foi passando,  
e como o pai não amolecia,  
o menino resolveu morar na casa da tia:  
- Vou embora minha mãe,  
o seu filho criou asa.  
Se ele não gosta de mim, vou morar em outra casa (MARTINS, 2010, p. 20).

Como este, os demais textos que analisamos nesta tese quase sempre abordam a questão da homoafetividade pelo viés da não virilidade ou ausência de masculinidade por parte das personagens. É o que chamamos de masculinidade desviante. A exigência de uma postura de dominação e de não efeminação imputada aos indivíduos do sexo masculino desde pequenos chega a ser considerada como algo natural, quando, na verdade foi forjada cultural e historicamente.

Sousa (2016) destaca as concepções de “arbitrário cultural” e “arbitrário natural”, definidas por Pierre Bourdieu, segundo o qual a primeira teria evoluído para a segunda, acarretando uma naturalização do masculino como dominador do feminino, sendo este último identificado com a condição homoafetiva. Nas sociedades patriarcais, como o é o caso da brasileira, a masculinidade está sempre estreitamente vinculada à heterossexualidade, sendo posturas geralmente tidas como femininas logo identificadas como a homossexualidade. Essa cisão – de um lado viril/hetero e do outro efeminado/homo – acarreta um forte sentimento de homofobia inerente (não natural, mas formado culturalmente) à identidade masculina.

A dominação do masculino sobre o feminino e sobre condutas assemelhadas é assegurada, não por coincidência, pelas três instituições que têm garantido o domínio do adulto sobre a criança ao longo da história: família, escola e igreja. E essa obrigatoriedade de dominar torna-se um fardo pesado para os indivíduos masculinos desde pequenos. Qualquer conduta que denote fragilidade, medo, dor, é logo associada à questão da orientação sexual. “Desde cedo, a masculinidade do menino é definida em oposição a tudo que é feminino” (SOUSA, 2016, p. 133).

Anderson Luís Nunes da Mata, em *O silêncio das crianças: representações da infância na narrativa literária contemporânea* (2010), afirma que a infância já surge nos textos literários como uma metáfora, ou seja, a literatura mostra mais uma criança que povoa o imaginário adulto do que a própria imagem que a criança tem de si mesma. E com a literatura infantil não é diferente, mesmo em se tratando de obras especificamente pensadas e criadas com vistas ao leitor não adulto. São textos quase sempre elaborados por um escritor adulto, o que implica uma distância cada vez maior e uma relação de alteridade potencializada entre autor e leitor.

Criança e infância só começaram a ganhar destaque, em quantidade e qualidade, nos enredos das obras literárias brasileiras a partir do fim do século XIX. *O Ateneu* (obra de 1888), de Raul Pompéia, inaugurou, segundo Mata (2010), a figura da personagem infantil protagonista no cânone literário do Brasil. Isso muito em decorrência de que, no Ocidente como um todo, a partir das últimas décadas dos oitocentos e nas primeiras décadas do século XX, os discursos sobre a infância e a criança tenham se especializado cada vez mais, com destaque para a psicologia, a psicanálise (tendo como fim último o tratamento de adultos) e a pedagogia.

Todos esses discursos – destacando-se aqui a literatura – foram e ainda são os grandes responsáveis pela constituição do imaginário sobre a infância e o habitante ilustre desse outro mundo, a criança. Em algumas épocas predominando uma visão mais romântica e idealizante, em outras uma perspectiva mais realista e crua do ser infantil, o fato é que escritores do passado e do presente ainda não conseguiram superar a imagem desse período como um tempo de transição, de passagem, de formação, e desse sujeito como alguém ainda incompleto. Defendemos em nossa tese que não há como escapar do aspecto formativo da literatura infantil, mas que essa característica seja, então, utilizada para uma formação às avessas, transgredindo o conservadorismo e abrindo os horizontes e a aceitação de personagens e pequenos leitores para as diferenças.

Porém, mesmo que a literatura infantil inclusiva, com foco na aceitação das diferenças e na quebra de tabus, como o da homoafetividade, venha rompendo paradigmas, a

construção simbólica da infância ainda guarda contradições e conflitos com a visão predominantemente adultocêntrica e heteronormativa de nossa sociedade. Tanto que o ser infantil e a literatura destinada a ele ainda não são valorizados pela crítica literária se comparados com os estudos voltados para literatura classificada como adulta. Esta tese tem justamente o objetivo de mostrar que podemos analisar e contribuir para a construção de um outro imaginário sobre a criança e a infância por meio da literatura infantil, tratada muitas vezes como arte de segunda categoria, subvalorizada.

É importante se ouvir a voz da criança, e ela cada vez mais reclama esse direito, sobretudo devido a uma mudança no perfil do infante contemporâneo. A criança reivindica uma maior autonomia, uma vez munida de uma grande quantidade de informações, garantidas pela escolarização cada vez mais precoce, além de uma maior democratização do acesso a diversos meios de comunicação, que minam as possibilidades de se manter um controle institucional rígido tanto sobre a família, cujo núcleo pai-mãe-filhos se desmantelou a partir das décadas de 1950/60, quanto sobre a criança em si, como foi praxe até o início do século XX (MATA, 2010, p. 25-26).

Portanto, urge tirar a criança do silêncio ao qual foi relegada por séculos. Ela é transgressora por natureza e já não é mais aceitável pensar nesse pequeno ser (em tamanho apenas) como incapaz, frágil, puro, ingênuo, um corpo estritamente controlado, subjugado, excluído. As narrativas, que analisamos aqui nos apresentam personagens que, mesmo reprimidas, conseguem dar passos largos rumo à autonomia que lhe é de direito; personagens que, por sua vez, podem servir como instigadoras dos pequenos leitores com vistas à aceitação do novo, do diferente.

A menina negra de *As duas mães de Anita* (2018) conhece a verdadeira felicidade quando sai do orfanato, por ter sido adotada por um casal de mulheres. Por outro lado, as mães adotivas também se tornam pessoas mais felizes e amorosas depois da chegada de Anita. “Ao lado de Pandora [a cadela de estimação], Anita dorme ouvindo suas duas mães cantando canções de ninar” (BUENO, 2018, p. 14).

#### 4 LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA E INCLUSÃO DO DIFERENTE

Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior do livro com ilimitada confiança. (...) A criança vai rastejando esses caminhos semi-encobertos. Durante a leitura ela tapa os ouvidos; o seu livro fica sobre aquela mesa demasiado alta e uma mão está sempre sobre a página. Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho de letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura (Walter Benjamin).

É a partir de uma pergunta que tem sido feita e analisada há décadas por estudiosos e críticos da literatura, infantil ou não infantil, que damos o pontapé inicial para nos determos na análise de obras criadas e publicadas especialmente para a criança leitora<sup>47</sup>. O que na contemporaneidade é mais apropriado, ou melhor dizendo, o que atinge e agrada mais aos pequenos leitores: uma literatura que privilegia o real em detrimento das fadas/ do maravilhoso ou obras que apostam na fantasia, nas histórias de fadas, no “irreal”?

Com base no que abordamos nos capítulos anteriores, é preciso, antes de tudo e de inclusive se pensar em uma literatura infantil, enxergar a criança como um ser dotado de autonomia, com uma forma ou formas bastante específicas de ver o mundo, a arte, e de se relacionar com os outros seres. A infância autêntica, tão enfatizada por Marie-José Chombart de Lauwe, em *Um outro mundo: a infância* (1991), ou seja, aquela infância/criança que ainda não foi ou não se deixou modelar pelas regras do bem social e moral das sociedades adultocêntricas não precisa categorizar seres ou coisas; da mesma forma que, para ser livre, não importa, para ela, que nos livros que ela lê predomine o real ao invés do maravilhoso; ou que o mundo fantástico das fadas seja mais valorizado nos enredos do que a realidade cotidiana.

---

<sup>47</sup> Segundo Peter Hunt, em *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010), a criança tem características bem específicas, que a singulariza também enquanto leitora: “Entre elas se incluem a brincadeira espontânea, a receptividade à cultura vigente, os constrangimentos fisiológicos (em geral, elas são menores e mais fracas que os adultos) e a imaturidade sexual (o que implica que certos conceitos não lhes são imediatamente relevantes). Elas tendem a formar laços emocionais com figuras maduras, a ter dificuldades quanto ao abstrato, a ter menor grau de concentração que os adultos e a estar vulneráveis a percepções imediatas. Por isso, elas se adaptam mais facilmente que a pessoa madura (cujos ‘esquemas’ do mundo tendem a estar fixados), o que, por sua vez, tem muitas implicações para o escritor” (HUNT, 2010).

Literatura infantil (LIJ)<sup>48</sup> de caráter mais realista ou aquela que prioriza o fantástico, para o leitor infantil, o que não pode faltar nos textos que ele lê, vê ou ouve (em se tratando das crianças pequenas, que ainda não dominam a leitura) é a abertura sem limites para o exercício do imaginário. O pequeno leitor/ criança autêntica quer, deseja, precisa ter a possibilidade de recriar o mundo à sua maneira, de acordo com a imagem que ela tem desse mesmo mundo. E essa imagem, certamente, é bem diferente da que o adulto consolidou ao longo do tempo: fechada, restrita, preestabelecida, entediante.

Mesmo nas narrativas classificadas como realistas (pós-românticas) o imaginário infantil é tão rico, desprendido e ilimitado que o pequeno leitor não só é capaz de vislumbrar um outro mundo – bem mais alegre, colorido, surpreendente, desafiador –, como também transforma esse mundo, que *a priori* tem a realidade como referencial primeiro. Tal é o grau de liberdade (não normatividade), criatividade e abertura ao novo, ou mesmo de abertura ao velho que pode ser renovado, do ser infantil que muitos críticos e estudiosos o aproximam do primitivo e mesmo do poeta.

Nos textos analisados nesta tese, predomina o apelo ao real, já que o objetivo é verificar como os respectivos enredos tratam das reações das personagens a comportamentos que remetem à homoafetividade. Reações carregadas de um forte sentimento de culpa, necessidade de confissão e expiação. No entanto, jamais poderemos afirmar, categoricamente, qual o impacto/efeito exato que tais narrativas terão sobre os jovens leitores. Como já reiteramos, ainda que o que acontece na realidade seja o mote dos enredos, a criança tem plena capacidade de transgredir as expectativas dos adultos (escritores, pais, professores e outros tutores) já que a maior parte das narrativas selecionadas também procura estimular o imaginário dos leitores, ao trazerem em seus enredos animais antropomorfizados (fábulas<sup>49</sup>), plantas que falam, casais de pais “diferentes” (fora do padrão heteronormativo) e até mesmo figuras emblemáticas dos contos maravilhosos, como fadas madrinhas, magos, príncipes, princesas e duendes.

Em *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), a autora recupera figuras emblemáticas dos contos maravilhosos – a fada madrinha, o príncipe, a

---

<sup>48</sup> Mesmo que não foquemos nossa análise na chamada literatura juvenil (destinada aos adolescentes), utilizamos a sigla LIJ (literatura infantil e juvenil) em alguns momentos para mencionar literatura infantil.

<sup>49</sup> Segundo Nelly Novaes Coelho, em *Literatura infantil: teoria, análise* (2000), a fábula, do latim *fari* = falar e do grego *phaó* = dizer, contar algo, é a narrativa de natureza simbólica de situações vividas por animais alusivas a situações humanas (por exemplo, o leão representa a força, a raposa a astúcia etc.) e que transmitem algum tipo de moralidade. Esse conceito só foi consolidado no século XIX. Nasceu no Oriente, mas logo foi abraçado e reinventado pelos ocidentais; primeiramente por Esopo (séc. VI a.C), na Grécia; depois pelo romano Fedro (séc. I a.C.) e, só mais tarde, ganhou uma roupagem mais moderna com La Fontaine, no século XVII.

princesa, o rei e a rainha, o bruxo – mesclando-as com menções às relações contemporâneas do protagonista Luar com a família. Luar, incentivado pela avó, passa toda a narrativa tentando provar, em especial para mãe, que pode, sim, ser um fado padrinho, função até então reservada exclusivamente às meninas. Consequentemente, essa vontade coloca o garoto numa posição de discriminação claramente determinada pela questão da sexualidade, como podemos verificar no trecho a seguir:

- E vê se para de ficar perturbando a gente com essas maluquices, fadinho! – debochou o menino.

Luar ficou tão chateado que saiu engolindo o choro e falando que não precisava provar nada para ninguém. Quando se viu sozinho, começou a chorar. Já estava quase desistindo de virar fado, achando que sua mãe tinha razão, que só as meninas podiam virar fadas, que era melhor mesmo voltar a estudar para virar mago como os outros meninos do reino encantado das fadas, que essa história de virar fado padrinho não dava. Devia mesmo ser destino de menina ser fada madrinha e de menino ser mago (RAMOS, 2009, p. 13)

O fabulário contemporâneo tem em *O gato que gostava de cenoura* (2012) também um bom exemplo. Gulliver, o gatinho protagonista, é durante todo o enredo submetido pelos pais a tentativas de confissão e cura de sua suposta anormalidade: comer cenoura e não ratos, peixes e passarinhos, como se espera de qualquer felino macho. Tal comportamento – que ao longo do texto vamos percebendo que se trata de uma alegoria para designar a condição homoafetiva do gato ainda criança - não podia ser tolerado de forma alguma, repressão que culpabiliza e leva a personagem a um grande sofrimento.

Sem sombra de dúvidas, os bestiários<sup>50</sup> - tipo de livro que se assemelha às fábulas (trazendo animais como personagens) da literatura infantil – e as fábulas (originalmente contos didáticos) ainda têm lugar de destaque no imaginário e na preferência dos pequenos leitores. A dialética que a criança consegue estabelecer com os animais tem se mostrado, ao longo do tempo, um caminho de sucesso para quem se dedica a escrever obras literárias infantis, e a natureza mágica desses enredos é que justifica a atração espontânea exercida sobre a criança. Animais, plantas e brinquedos animados viram símbolos das vivências e da interioridade infantis, mesmo que, em seus inícios, esse tipo de texto assumisse uma postura completamente doutrinária, com enredos moralizantes e pregando a obediência irrestrita dos pequenos. Segundo Lúcia Pimentel Góes, em *Introdução à literatura infantil e juvenil* (1991), os livros de animais contribuiriam para o crescimento e amadurecimento das crianças, as ajudariam a enfrentar conflitos e a estabelecer laços afetivos.

---

<sup>50</sup> Animais e seres sobrenaturais passaram a partir da Idade Média a povoar mais fortemente o imaginário coletivo. Os chamados bestiários são livros que reúnem histórias e descrições de animais verdadeiros e imaginários.

Mas, por outro lado, a personagem animal geralmente representa a criança que deve se submeter às ordens dos adultos. O resultado, pelo menos nas fábulas mais antigas, são: a veiculação de valores do mundo adulto e uma puerilização exacerbada do enredo, que trata a criança (personagem) como incapaz, frágil e descontrolada; sendo por isso necessário subjugar a uma normatividade que não leva em conta seus interesses, vontades e desejos, próprios da infância. Já os animais antropomorfizados das ficções infantis mais contemporâneas, a exemplo de *O gato que gostava de cenoura* e *É proibido miar* (1983) – analisados nesta tese sob o ponto de vista da homoafetividade e da culpa – saem do antigo lugar comum das personagens acomodadas, conformistas e estereotipadas. A aposta é na quebra das posturas repressivas e preconceituosas sobre o diferente.

Na contemporaneidade, a figura do animal, segundo Jacqueline Held, em *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica* (1980), ganha mais importância na vida e na imaginação infantil tendo em vista que, por causa do convívio familiar reduzido pela rotina de trabalho dos pais, a criança encontra no animal (da literatura, inclusive) um amigo, um irmão. Por meio do animal, a criança se percebe livre das obrigações impostas pelos adultos e se sente menos sozinha e mais empoderada para enfrentar o mundo de normas e regras dos grandes, geralmente incompatíveis com seu espírito aventureiro e sem preconceitos.

Quando o tema da sexualidade vem à tona nos textos que ora analisamos – seja manifestada pelos pares ou pelas próprias crianças personagens – a reação negativa que se vê nas narrativas é muito mais provocada pelo ponto de vista conservador dos adultos, povoado de mistérios, de silêncios e de tabus; e por isso mesmo as crianças manifestam, ao lado de curiosidade e empatia, sensações de novidade, espanto, vergonha, repulsa, medo e culpa. Esta última, sem sombra de dúvida, é um dos piores sentimentos dos quais a criança se dá conta ao longo do seu crescimento e é geralmente percebida por intermédio da opressão de algum adulto que convive com ela. Essa culpa está sempre ou quase sempre relacionada à moral religiosa enraizada na vida dos indivíduos ocidentais desde a mais tenra idade.

#### **4.1 Literatura como fonte de conhecimentos**

A literatura infantil exerce, pois, um papel crucial na formação dos pequenos seres rumo à fase que as sociedades ocidentais definiram como o período supostamente de conquista da maturidade física, intelectual e emocional: a adultez. Ainda que Bruno Bettelheim, em *A Psicanálise dos contos de fadas* (2002), trate especificamente do conto maravilhoso e seus efeitos sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, é nas suas postulações que nos



apoiamos, inicialmente, para defender que o percurso de maturação da criança, sua descoberta do significado da vida, é longo e marcadamente influenciado pelos seus pares adultos (geralmente os pais e professores) e pela herança cultural, com destaque especial para a literatura. Esta deve, segundo Bettelheim, ser corretamente transmitida aos leitores infantis.

Contudo, o que vem a ser uma “transmissão correta” da literatura às crianças? Quando fala em “transmitir de forma correta”, o estudioso austríaco/estadunidense pensa no conteúdo das obras literárias destinadas aos pequenos. Ou seja, essa literatura é corretamente transmitida quando diverte ao mesmo tempo em que informa, desde que seu conteúdo não seja “superficial” e pobre em significados de vida. Bettelheim (2002) defende que a literatura infantil – especificamente os contos de fadas – deve acrescentar algo para o leitor, seu valor só existe quando há uma determinada função, seja divertir, educar, ou as duas coisas juntas.

Acreditamos que a literatura infantil e a não infantil não obrigatoriamente devam ter função alguma. A literatura é antes de qualquer coisa arte e, como tal, está sempre aberta à interpretação de cada pessoa, cada leitor, que pode ou não fazer conexões com a realidade, com a fantasia, com o imaginário. No entanto, a perspectiva da nossa análise de obras infantis brasileiras – de caráter mais realista e menos maravilhoso – é de que, sim, as narrativas de temática inclusiva, de respeito às diferenças e aos direitos humanos, que denunciam o preconceito e a opressão contra comportamentos homoafetivos e outras alteridades, como raça/etnia, mulheres, deficiências, classe social, ao representarem o que acontece na realidade podem e devem ter um impacto positivo sobre as crianças que tomam contato com elas. Ou seja, a LIJ pode ter a função positiva de formar pessoas mais abertas e inclusivas.

Tendo acesso a essa literatura contemporânea que estimula o senso crítico, os leitores teriam a possibilidade de enriquecer seus conhecimentos e refletir sobre fatos que, cotidianamente, têm uma imagem negativa, a exemplo da homoafetividade. No fim das contas, o critério da total não funcionalidade da literatura não pode ser aplicado sem reservas aos livros infantis, que devem, sim, auxiliar a criança na compreensão da vida, transformando-a em seres humanos mais receptivos às diferenças e humanizados. A literatura, de qualquer segmento, de qualquer gênero, transforma e enriquece as experiências de vida, atuando sobre as mentes e sobre os espíritos.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito

a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 2002).

A facilidade que a criança tem de fantasiar, de imaginar, quando em contato com a literatura, torna-se um mecanismo de defesa contra os preconceitos, as repressões de ordem moral e os sofrimentos ocasionados pela vida; fantasiando, os pequenos também realizam aqueles desejos e orientações proibidos pelos adultos, a exemplo dos relacionados à sexualidade, e eliminam da sua existência, pelo menos naquele momento em que leem literatura ou ouvem alguém lhe contar estórias, pessoas que as reprimem e violentam. Segundo Ofelia Boisson Cardoso, em *Fantasia, violência e medo* (1969), quando a criança imagina: “Ela penetra num domínio privado e surpreendente, que não obedece à lógica do adulto e onde o irreal se transforma em real: nele tudo pode acontecer e seu poder se exerce sem peias nem constrições” (CARDOSO, 1969, p. 08).

Ainda que alguns textos do *corpus* aqui selecionado adotem, em determinados episódios, posturas, clara ou sutilmente, conservadoras e homofóbicas (acreditamos que com o objetivo de estimular a reflexão), afirmamos que, por se tratar de arte literária e, portanto, de um texto aberto a interpretações variadas<sup>51</sup>, a depender do contexto e de quem o lê, constatamos sua importância no sentido de fazer subverter a ordem estabelecida e as diversas normatividades social e culturalmente construídas ao longo da história. Principalmente no caso da criança, que, por se tratar ainda de um leitor imaturo e de um ser humano em construção/ diferente do adulto, sua forma de compreensão da realidade é bem menos complexa do que a do adulto.

Em *Um menino meio assim* (2015), a narrativa está impregnada – não sabemos se propositadamente – de impressões negativas e estereotipadas sobre sujeitos que adotam comportamentos efeminados e identificados com a condição homoafetiva. O menino protagonista é oprimido porque gostava de brincar de bonecas, de mexer no cabelo das mulheres, colocava as mãos na cintura e “balançava o pezinho direito sempre que falava”, tinha a voz fina, medo de bicho e chorava por qualquer coisa. No entanto, mesmo com essa abordagem um tanto questionável, não podemos deixar de reconhecer a importância da narrativa para a reflexão dos leitores ao tocar em temas tão tabus e ao mesmo tempo tão comuns no cotidiano de crianças assemelhadas à personagem.

---

<sup>51</sup> Pensamos parcialmente em nossa análise na perspectiva de Hans Robert Jauss, em *A história literária como desafio à ciência literária* (1974), que destaca a função social da literatura como instrumento de emancipação do homem das amarras naturais, religiosas e sociais que o impedem de transgredir e ultrapassar conceitos fixos da realidade histórica. Portanto, para ele, a arte tem, sim, uma função e cumpre um papel bem mais amplo do que a pura e simples representação (mimese) do real. No entanto – e aqui nossa perspectiva difere da de Jauss –, a arte pode, mas não obrigatoriamente precisa ter função alguma.

Para os pequenos, uma trama narrativa só os atrai e impacta se contiver um enredo que os toque e convença. Além disso, tendo em vista que seu repertório de referências da realidade ainda é limitado se comparado ao leque de experiências dos adultos, é teoricamente mais fácil incitar a imaginação<sup>52</sup> e influenciar, positiva ou negativamente, a construção da identidade pessoal e social de uma criança por meio da literatura, já que seu pensamento é eminentemente animista. Por isso, narrativas inclusivas são tão importantes para a formação de sujeitos menos preconceituosos, opressores e violentos. Não gostamos de utilizar o termo “educativo” para abordar a função desse tipo de literatura; preferimos falar em obras que desviam seu caminho do simplismo e dos lugares comuns estéticos e ideológicos, que superam o conservadorismo e adotam novas perspectivas de questionamento, enfrentando os convencionalismos, se abrindo a novas possibilidades e permitindo reescrituras do texto por meio da leitura. Trata-se de uma formação às avessas, função que pode ter a literatura infantil, como defendemos abertamente nesta tese.

## 4.2 Significados literários

Escrever literatura é menos afirmar do que sugerir. Esta constatação traz à tona um conceito comentado por Peter Hunt, em *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010), e que se encaixa bastante na maneira como enxergamos em nossa análise o poder da literatura para influenciar sensações e reações na criança leitora. São os chamados “significados literários”.

(...) são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem, são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação do sentido (HUNT, 2010).

Os adultos que se autoproclamam protetores da inocência infantil não podem achar que sabem exatamente tal ou qual efeito que tal ou qual livro terá sobre as mentes infantis. Essa postura presunçosa passa por cima da criança enquanto sujeito com desejos próprios, contextos específicos e formas únicas de lidar com a realidade. Portanto, ela é capaz de retirar de suas leituras significados literários – nunca únicos e estáveis – que estão muito acima dos esquemas

---

<sup>52</sup> Maria Cristina Soares de Gouvea, em *A criança e a linguagem: entre palavras e coisas* [texto incluído em *Literatura: saberes em movimento*, 2007], afirma que imaginar é: “(...) a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas como formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível, ao mesmo tempo em que rompe ao representá-lo por meio de imagem” (GOUVEA, 2007, p. 126). A imaginação pode ser reprodutora (ligada ao referencial, o vivido) ou criadora, baseada na capacidade inventiva, para além do real.

fixos que caracterizam as mentalidades adultas. A percepção do adulto sobre um determinado texto infantil muito provavelmente será diferente da percepção da criança em relação ao mesmo objeto.

Seria muita ilusão de nós adultos, seja como pesquisadores, seja como pais, seja como educadores, achar que podemos afirmar cheios de certezas como a criança leitora apreende, interpreta este ou aquele texto literário. Ainda mais em tempos de incertezas, de desmoronamento do que se acreditava metafisicamente serem verdades absolutas, interpretações puramente objetivas; leitura e leitor, obra e leitor, pequeno ou grande, interação de forma completamente subjetiva. Acreditamos, como Eliana Yunes, em *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo* (2002), que o conhecimento que se pretende universal, científico, sem ambiguidades, ignora as diferenças, as memórias, os contextos e condições diversas de quem os recebe.

Portanto, a ficção, com sua subjetividade inerente, e a história, com seus pilares calcados nos fatos objetivos, se completam. A primeira porque contribui para construir a história das mentalidades e a segunda porque tira da ficção aquilo que pode ajudá-la a entender os acontecimentos. Podemos afirmar com isso que a leitura organiza o mundo, é uma janela que nos conecta e nos faz entender o mundo. “Ler é realizar a *experiência* de se pensar *pensando* o mundo” (YUNES, 2002, p. 25, grifo da autora).

Ler é interagir com as alteridades, com o outro, a começar por ser geralmente o texto que se lê obra de uma outra pessoa. Ler não requer fórmulas prontas e antecipações, além de ser um ato de solidariedade, entre autor, narrador, personagens, leitor, e que deve estar despido de todo preconceito. E isso, acrescentamos, vale tanto para o leitor adulto, tido como mais experiente, quanto para o leitor infantil, considerado imaturo e inexperiente. Lendo, os indivíduos interpretam a seu modo, se empoderam, são capazes de pensar criticamente e de fortalecer sua condição de cidadãos de direitos.

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão são convocadas a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo (YUNES, 2002, p. 27).

O que se pode apreender de toda essa reflexão sobre o processo da leitura é que qualquer leitor carrega junto com ele fatores que intervêm diretamente em como interpreta uma obra no momento da leitura e que referências essa obra trará: a atitude para com ele; as atitudes para com a vida; o conhecimento e a experiência com livros; o conhecimento e a experiência

da vida; a formação e preconceitos culturais; a raça, classe, idade e atitudes sexuais; entre outros caracteres de personalidade, formação e educação. “Tudo isso afetará o modo como produzimos sentido – o que entendemos e o que tomamos como importante” (HUNT, 2010). Não é por se tratar de um indivíduo em formação, do ponto de vista etário apenas, que estaremos lidando com uma capacidade menor; é apenas um tipo diferente e não convencional de capacidade e, por conseguinte, muitas vezes, a literatura infantil acaba também sendo subestimada enquanto arte e produtora de significados.

Isso pressupõe, portanto, que as crianças não se satisfazem com tramas banais, superficiais e palatáveis em demorado; e, por outro lado, nos faz entender que as narrativas exclusivamente realistas (que abrem mão do maravilhoso em seus enredos) não são mais eficientes na formação das crianças. Elas querem e precisam de desafios à sua imaginação. Para nós, o ideal é que os enredos mesquem episódios referenciados na realidade com aspectos maravilhosos, tão característicos dos contos de fadas tradicionais. Essa mistura permite que o leitor infantil dê asas às suas fantasias, tendo como base aspectos que o puxam para a realidade e estimulam sua racionalidade acerca dos medos, desejos, do amor e ódio, dos descontroles e ansiedades, comuns a identidades intelectuais e emocionais em construção rumo à adultez.

Para alguns críticos, a representação simbólica tem mais apelo junto aos pequenos leitores do que a representação totalmente realista (mimética), mas consideramos que, conforme os textos que ora analisamos, quanto mais houver uma mescla desses dois tipos de representação mais a narrativa se torna atraente e capaz de transformar as mentes infantis. O maravilhoso/fantástico transcende as contingências do real; e o realismo faz com que o leitor esteja sempre sendo chamado a refletir sobre o mundo.

Além do mais, na criança, a fantasia se mistura com a realidade histórica, possibilitando com isso que o leitor se espelhe naquelas personagens que, evidenciando sua autonomia, conseguem superar seus conflitos internos e com o contexto externo (família, amigos, escola, etc.). Porém, muitas narrativas, mesmo as mais contemporâneas e, em parte, inclusivas, acabam por reforçar, em alguns pontos, a estrutura familiar tradicional, na qual os adultos detêm o poder de decisão e a soberania. Mesmo que possibilitem a reflexão e o questionamento em relação à subjugação e à falta de autonomia do ser infantil, é importante verificar, com cuidado, se, no fim das contas, a postura interrogadora e transgressora da criança não acaba por ser suplantada. É da própria natureza da literatura infantil seu caráter de instrução, mas o seu aparecimento ou não nas narrativas vai depender muito da sua identificação ideológica com os interesses do adulto.

Em *Menino ama menino* (2000), livro que mescla perspectivas infantis e juvenis, os conflitos de ordem sexual e afetiva do protagonista Toni são, em alguns momentos, mostrados muito sob a ótica dos adultos, do pai castrador, da mãe submissa, e do irmão, que se acha mais homem, mais macho, principalmente. Tais abordagens não tiram, claro, a possibilidade de contestar os padrões heteronormativos que têm presença forte no enredo, como no seguinte trecho, que traz as percepções da mãe sobre o jeito diferente de ser do filho mais novo, tido como efeminado demais:

Desde cedo, notava diferença entre meus dois filhos. Aprontava Toni para a escola, e ele só saía depois de bem limpo e perfumado. Uniforme impecável, cabelo tão bem penteado que nem um fio podia cair em desalinho. Pensava que, ao crescer, desapareceriam suas manias de detalhes, suas escolhas. Confiava no tempo. Mas tudo continuava igual a cada dia (GODINHO, 2000, p. 10).

Não queremos afirmar, categoricamente, que, no adulto, os fatores relacionados à compreensão da realidade por meio das obras literárias sejam menos problemáticos do que na criança, mas, certamente, no primeiro, o repertório de referências e de experiências o ajuda a aprimorar sua capacidade de racionalizar sobre os acontecimentos da vida. Nem também concordamos que narrativas de fundo mais realista prescindam da fantasia com vistas à formação dos pequenos leitores. “Se somos privados desta fonte natural [a fantasia], a vida fica limitada; sem fantasias para nos dar esperanças, não temos forças para enfrentar as adversidades da vida. A infância é a época em que estas fantasias precisam ser nutridas” (BETTELHEIM, 2002).

Dudu, protagonista de *O menino que brincava de ser* (2000), passa toda a narrativa enfrentando o pai e, em alguns episódios, a avó paterna, para quem as fantasias do menino eram femininas demais, homoafetivas demais. Dudu queria ser bruxa, vestia as roupas e acessórios da mãe, da tia e da avó materna, brincava de ser menina. Ser tão fantasioso custava caro para o garoto, que chegou a ser levado ao médico como se tivesse doente e foi obrigado a entrar na escolinha de futebol para pegar jeito de homem.

Dudu entrou na sala com o vestido da mãe, os sapatos da tia e os brincos da avó.  
 - Meu Deus! Que é isso, Dudu? – falou a avó.  
 - Meu filho, vá tirar essa roupa! – falou a mãe.  
 - Meu Deus! Meu único neto! – disse o avô.  
 - Mulherzinha! – gritou o pai (MARTINS, 2000, p. 38).

Diana L. Corso e Mário Corso, em *A Psicanálise na Terra do Nunca* (2011), afirmam que: “Na prática, somos casados com a realidade, mas só pensamos em nossa amante: a fantasia” (CORSO, 2011, p. 19). Na contramão de uma parte da crítica que considera que a

fantasia contribui para o escapismo e dificulta a compreensão objetiva do que ocorre à nossa volta, o que constatamos nas narrativas analisadas nesta tese é que unindo realidade e fantasia elas se mostram mais eficientes ao atraírem os pequenos leitores, estimulando sua imaginação e os tornando mais capazes de enfrentar os percalços da realidade. Como já dizia o escritor peruano Mario Vargas Llosa, crianças mais imaginativas seriam geralmente mais sensíveis e mais inconformadas diante dos acontecimentos da vida real (*apud* CORSO, 2011, p. 20).

### 4.3 Gosto X Imposição

A imaginação instigada pelas narrativas literárias infantis tem um papel essencial na construção das personalidades dos leitores. E, em relação ao leitor adulto, a criança ainda teria uma grande vantagem: não importa se a obra foi ou não feita especificamente para ela; se é um livro canônico, um *bestseller*, ou de um escritor famoso. Para o pequeno leitor é muito mais simples: ou ele gosta ou não gosta, apesar de ter pouco poder de escolha, restrita aos livros que os adultos lhes apresentam como opções. Ou seja, a criança é livre para criar e para pensar dentro de um cercado construído pela lógica adultocêntrica.

Cecília Meireles já enfatizava, em 1950, quando da primeira edição do seu livro *Problemas da literatura infantil* (1984), que sempre deve ser da criança a prerrogativa de descobrir as qualidades artísticas e mesmo utilitárias de determinado livro infantil. Ela defende que a boa ficção para a criança é aquela que alarga os horizontes dos leitores, sem os formalismos da aprendizagem (MEIRELES, 1984, p. 99). Não é porque o autor, geralmente adulto, escreveu um livro destinado às crianças que deve ser categorizado como infantil. Para Meireles (1984), é infantil o que a criança lê com utilidade e prazer. “Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*” (MEIRELES, 1984, p. 20, grifo da autora).

O gosto infantil deveria, portanto, ser o único critério de aferição da literatura para crianças, conforme o pensamento de Leonardo Arroyo, um dos pioneiros no Brasil em pesquisas sobre a literatura infantil, em *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes* (1965) (p. 25). No entanto, acreditamos que a escola e a família na contemporaneidade ainda têm um papel fundamental na hora de recomendar e comprar livros para as crianças, além de incentivá-las a frequentarem livrarias e bibliotecas. É a velha concepção de literatura infantil que ainda permanece forte em nossos dias: livros feitos para e não com e por elas [as crianças].

Como afirma Maria do Rosário M. Magnani, em *Leitura, literatura e escola* (1989), o gosto da criança/aluno por determinado livro é profundamente marcado pelas condições

sociais e culturais de acesso à leitura e à escrita. Porém, quanto mais imposto de cima para baixo, mais automatizado for o processo de interação entre livro e leitor, mais o texto reforça o “des-gosto” do aluno pela leitura e pela literatura (MAGNANI, 1989, p. 43).

Família e escola sempre estiveram na base mesma da construção, ao longo da história, dos conceitos de infância/criança – ser supostamente frágil e desprotegido – e da própria literatura infantil. À primeira foi dada a missão burguesa de garantir com a ajuda da segunda e da Pedagogia a formação moral e espiritual dos “futuros cidadãos”; nas palavras de Magnani (1989), numa perspectiva predominantemente utilitarista, obliterando o estatuto artístico da ficção para a criança.

A escola, juntamente com outros meios culturais, é um dos instrumentos de mediação entre a criança e a vida real, sendo a primeira produtora ativa de cultura e não apenas receptora inerte e passiva de produtos culturais. Sabe-se, porém, que, historicamente, os produtos culturais desenvolvidos e impostos pelos adultos para serem consumidos pelos pequenos (já que economicamente a criança não produz) têm um papel de domesticação e coerção, o que demonstra ainda mais a importância de escritores e obras mais progressistas e inclusivas que possam quebrar, aos poucos, esse paradigma, alicerçado na visão romântica da bondade natural e salvacionista do ser infantil. Trata-se, portanto, de um mito, o da passividade natural da criança, sendo que essa passividade, quando existe, é produto histórico de uma imposição social.

“Nada mais mistificador que essa ideia salvacionista de cultura, instrumento ideológico usado pelas categorias dominantes a fim de impor sua visão de mundo às categorias dominadas, tanto do ponto de vista de classe social como do ponto de vista etário, racial, sexual etc.” (PERROTTI, 1984, p. 17). A cultura e seus produtos, como são os livros infantis, são criados e recriados, da mesma forma que são criados e recriados o outro e o mundo, perspectiva que tira a criança da posição passiva, de objeto, a que foi relegada ao longo do tempo. Ela [a criança] faz e recebe cultura (uma cultura própria, ressalte-se), em constante movimento.

Não existe segredo para o sucesso de uma obra literária infantil. Entretanto, para cair no gosto dos pequenos, os autores e suas narrativas devem estar atentos com as tendências da época atual; e conseguir dialogar com as dúvidas, conflitos, fantasmas e angústias de quem tem contato com a obra. As narrativas que analisamos, ao unirem fantasia e realidade – em alguns casos mais realidade e menos fantasia e vice-versa –, são plenamente capazes de auxiliar na construção das identidades intelectuais e emocionais dos indivíduos. Mesmo que a ficção restrinja e simplifique os fatos em relação à amplitude da realidade, por meio do relato



ficcional, é possível dar sentido à existência, principalmente em se tratando de um mundo pós-moderno, fragmentado, desprovido de sistemas e de certezas.

O que chamamos de literatura infantil inclusiva cumpre, desta forma, um papel de fundamental importância quando expõe, em especial e quase sempre, as angústias que povoam as relações das crianças com suas famílias e amigos. Pois a família, como instituição a ser preservada, continua sendo um tema de grande repercussão na literatura – quiçá não seja uma norma inviolável –, inclusive nos enredos do nosso *corpus*. Destaque nesta tese para o aspecto da homossexualidade. Aquelas narrativas que mostram e louvam a existência de uma família idílica – heteronormativa e patriarcal – têm, aos poucos, nas últimas décadas, dado lugar a enredos que abordam temas familiares antes impensáveis de serem expostos aos pequenos leitores. A dinâmica é outra, ainda que a manutenção dos laços familiares continue sendo respaldada.

A menina negra e órfã de *As duas mães de Anita* (2018) encontra a felicidade depois de ser adotada por um casal de mulheres. Ao apontar a possibilidade de uma nova configuração familiar, o enredo é capaz de mostrar que a menina triste e rebelde se torna alegre e amorosa quando se sente amada por suas duas mães. “Anita estuda na pré-escola e no Dia das Mães sempre ficava triste. Triste porque ela não tinha uma mãe. Agora ela fica feliz porque tem duas mães” (BUENO, 2018, p. 07). Nesta narrativa, a questão da culpa/pecado é vislumbrada de um ponto de vista de superação, já que Anita se torna mais feliz e menos culpada depois que sai do orfanato e recebe o amor do casal de mulheres.

O tema da família também é tratado em *Menino ama menino*, cujo enredo questiona ao mesmo tempo em que reforça a importância da manutenção dos laços familiares, que devem prevalecer sobre qualquer conflito. Toni, o protagonista, é hostilizado, reprimido e agredido desde que nasceu por causa de seu jeito diferente e de sua suposta orientação homoafetiva. Mas, no fim, pai, mãe e irmão se unem e decidem, diante da iminência de morte de Toni por afogamento, tolerar a condição anormal do garoto em nome da preservação do núcleo familiar.

Vale ressaltar que, segundo Corso (2011), a família tradicional é ainda representada em grande parte das obras literárias infantis e não infantis, numa espécie de “saudosismo crônico”. “(...) como se cada geração fantasiasse com a família em que foi criada, ou aquela em que gostaria de ter sido criada” (CORSO, 2011, p. 96). Ou seja, ainda são em menor quantidade as narrativas que, como as que selecionamos, trazem em seus enredos temas familiares que não se enquadram no desenho tradicional: total submissão das crianças aos adultos; famílias de classe média; autoridade inquestionável do pai; casamentos indissolúveis, sem mistura de raças e orientação afetivo-sexual completamente heteronormativa. Na maior

parte da ficção infantil, e que inclusive vemos nas obras do nosso corpus, a autoridade maior e o poder de decisão ainda são predominantes na figura do pai, enquanto a mãe, algumas vezes submissa, é responsável pelo equilíbrio e funcionamento ideal da família.

Carlão, o menino brigão de *Menino brinca com menina?* (2006), era estimulado pela mãe e pelo pai a brincar apenas com brinquedos e brincadeiras tradicionalmente reservadas aos garotos másculos e viris, muitas delas até violentas. A figura do pai, para ele, era determinante para essa postura antifeminação, misógina e homofóbica. “Quando o pai de Carlão chegava em casa, dava-lhe um soco de mentira e recebia um chute de verdade./ - Como vai meu filhão? Aiiiiii!/- Você é meu inimigo, vou acabar com você! E o pai ria porque pensava que Carlão gostasse muito disso” (DRUMMOND, 2006, p. 02). Contudo, o menino apenas fingia que gostava, já que não demorou para ele fazer amizade com as meninas do prédio onde morava e fazer os pais perceberem que brincar com menina não significaria um estímulo a uma suposta orientação homossexual por parte do filho.

Reiteramos, portanto, a pertinência e a importância dos textos contemporâneos que ousam apresentar às crianças novos formatos, novas expectativas, novos sentimentos, novos desafios no que diz respeito aos laços familiares. Na parentalidade<sup>53</sup> contemporânea, já não cabem mais soluções prontas e definitivas, mesmo que aspectos como os casais do mesmo sexo e a adoção homoparental ainda sejam bastante limitados na atualidade, por esbarrarem na forte rejeição social, de cunho religioso, principalmente.

A figura do pai permanece forte e decisiva, conforme vislumbramos claramente nas narrativas que ora analisamos. Para o bem ou para o mal, a criança, encarnada nas personagens ficcionais, ao mesmo tempo em que espera do pai (bem mais do que da mãe) proteção, certezas e garantias, geralmente recebe dele a repressão mais violenta quanto a comportamentos e contextos relacionados à homoafetividade. A partir desse ponto de vista, conseguimos captar nos enredos uma criança que ainda espera carinho, respeito e compreensão incondicionais por parte da figura paterna, ao mesmo tempo em que impera o medo, o que faz com que os filhos se rebelem e deem vazão às suas fantasias e desejos, expondo a perspectiva de identidades contrárias às que os pais, amigos e demais adultos esperam deles.

---

<sup>53</sup> Termo cunhado recentemente, a parentalidade começou a ser utilizada pelos estudos psicanalíticos a partir dos anos 1960, para significar a construção da relação entre pais e filhos. Segundo E. Roudinesco, em *A família em desordem* (2003), a família dita tradicional, submetida a uma autoridade patriarcal com vistas à manutenção e transmissão de um patrimônio (paternidade), dá lugar ao amor romântico e à reciprocidade afetiva.

Diferentemente dos contos de fadas tradicionais, nos quais os leitores são defrontados com aventuras nas quais as personagens planas (sem complexidade) buscam uma conquista exterior – a princesa casa com o príncipe encantado; a bruxa é derrotada, por exemplo – nas estórias infantis mais modernas/contemporâneas o herói, fragmentado, é colocado diante de desafios interiores. Em *Zero Zero Alpiste* (1988), Daniel vence o sentimento internalizado, aprendido com o pai, de que não podia chorar. “E por que não chorava? Ora, porque era HOMEM!” (PINSKY, 1988, p. 07).

A superação do herói antes dependia de uma aventura concreta, enquanto a desvalia provinha dos outros que o menosprezavam, ou desconheciam suas qualidades. Estas mudaram de lugar: agora dependem mais de uma apreciação interna do que externa, a valorização de si passa também a ser uma premissa para que os outros o vejam com bons olhos. Para tanto, a imagem de si assume uma função importante, a qual se diferencia da imagem visível, ser e parecer se separam (CORSO, 2011, p. 183).

Nas narrativas mais modernas, o crescimento do herói é mais subjetivo do que objetivo e as personagens tendem a ter uma construção emocional mais complexa. E por se tratar de personagens infantis as tramas ganham ainda mais o sabor do sonho e da fantasia, aos quais elas se entregam sem as reservas características do pensamento adultocêntrico. Como afirmamos no capítulo anterior, a criança não deve ser considerada intelectual e emocionalmente inferior ao adulto, ela tem uma visão própria e complexa do mundo em que vive, é dona de uma capacidade de criação e recriação ímpar. Além disso, a ficção tem o poder de dar aos leitores uma vivência que, na vida real, não teriam e, sobretudo, possibilita transgredir e transcender essa mesma realidade.

Qualquer tentativa de pesquisa em torno da literatura infantil deve levar em consideração que a criança não é um ser passivo, sujeito inerte a influências exteriores. Edmir Perrotti, na apresentação à edição brasileira de *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica* (1980), de Jacqueline Held, alerta para o hábito que muitos críticos e estudiosos da literatura infantil têm de falar sobre os “efeitos” que determinada obra tem ou deveria ter sobre os pequenos leitores; que tipo de texto é ou não adequado; se é necessário ou desnecessário. Nesta tese, temos o cuidado de sempre pensar em possibilidades, em abertura, que só a arte – aqui importando a literatura – tem para quem as aprecia, inclusive as crianças. Como a própria arte literária, a criança também está aberta a possibilidades, a ser o que ela quiser ser, ainda que defendamos em nossa pesquisa que a LIJ continua tendo um papel/função fundamental na construção dos futuros adultos.

#### 4.4 Livro, leitura e criança leitora

Perrotti, em *Confinamento cultural, infância e leitura* (1990), destaca que livro, leitor e leitura são três partes de uma engrenagem mítica, sendo a segunda, a leitura, “a chave capaz de abrir a porta divisória entre o sagrado e o profano” (PERROTTI, 1990, p. 39). Já o leitor poderá ser levado, por meio do livro e da leitura, a ultrapassar o restritivo e limitado mundo contingente, a extrair significados que estão muito além da racionalidade, que fogem ao controle de quem quer que seja, inclusive do próprio leitor. Os mitos – a exemplo dos que são disponibilizados pela literatura – são, para a criança, formas e instrumentos que ela utiliza para se posicionar no mundo, suportar os problemas da vida e superar dificuldades. Essa sempre foi a função dos mitos desde as primeiras civilizações ocidentais.

Trata-se de um pacto entre livro, leitura e leitor contra adversários poderosos, como até mesmo a certeza da morte. Lendo, o indivíduo infantil abre um leque maior para crescer intelectual e emocionalmente, vencendo medos irracionais, se emancipando e tornando-se cada vez mais apto a superar obstáculos e desafios, a exemplo da aceitação das diferenças. Na ficção, o herói vence a morte e pode se tornar deus.

Assim, cada livro na mão de um menino ou menina pode aparecer como possibilidade de um mundo finalmente revelado, sem mediações nem segredos. Cada novo livro aberto é promessa de reaver as coisas em estado bruto, libertas do nome, castigo implacável de pai irado e egoísta que não divide o mistério. Cada livro aberto é esperança de recuperar, de resgatar, de reaver a verdade perdida. Cada gesto de leitura é expectativa da última leitura, de desnudamento total das carnes do mundo. A revelação nos purifica e livra da mancha inicial. Podemos voltar a ser deuses (PERROTTI, 1990, p. 47).

É na solidão da leitura de ficção, como acontece na relação com os brinquedos, que as subjetividades infantis têm grandes possibilidades de virem à tona. Por ter esse poder de penetrar o mundo de fantasia e a criatividade da infância, por confrontar, muitas vezes, a criança com a normatividade adultista predominante na sociedade, fazendo-a pensar de forma diferente, mais aberta e inclusiva, a literatura e o hábito de ler, antes de qualquer coisa, despertam emoções, precisam ser estimulados e fortalecidos por parte dos pais e educadores, principalmente.

Contudo, para nós, ler não é um ato tão solitário assim já que é uma atividade que pressupõe interação; interação do leitor com o texto, com seu contexto social, com suas relações, com o autor e indiretamente com o contexto e as relações sociais deste último. Portanto, o social e o histórico determinam a leitura e seus significados. Leitores e ouvintes, mesmo os mais jovens, nunca partem de um nível cognitivo zero, sempre há alguma vivência

prévia que interfere na apreensão e interpretação da obra literária, ainda que seja de maneira inconsciente.

A própria obra literária também é repleta de vazios que podem ser preenchidos pelo leitor de acordo com seus conhecimentos prévios, suas vivências e valores. Vera Teixeira de Aguiar, em *Literatura e educação: diálogos* [texto incluído em *Literatura: saberes em movimento*, 2007], afirma que a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade.

Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e liberdade (AGUIAR, 2007, p. 18).

Leitor e texto estabelecem, por meio da leitura, uma relação de troca ativa e profícua. Mesmo que não seja inerente à literatura ter qualquer função social, a ficção dá aos sujeitos, pequenos e grandes, a possibilidade de se abrirem à obtenção de novos conhecimentos. Mas ela só surte efeito porque o leitor – o pequeno, inclusive – tem uma capacidade própria de interpretar o texto e o mundo à sua volta. Por meio da leitura, a obra literária irreal (irreal no sentido de ficcional) aciona atitudes, comportamentos e sentimentos reais, capazes de estimular novos comportamentos atitudes e sentimentos.

Portanto, a literatura possibilita um sem-número de descobertas que vão, aos poucos, transformando vidas. Vale ressaltar que o texto não é autônomo em relação à leitura, na verdade, defendemos que é construído à medida que é lido, nos vários processos de interação social que o ato da leitura envolve. As ideologias são, por isso, subjacentes aos textos e mais ainda às leituras. Não existe leitura neutra, afirmam Ezequiel Theodoro da Silva e Regina Zilberman, em *Pedagogia da leitura: movimento e história* [texto incluído em *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, 1998].

A leitura pode ser comparada a um jogo, atividade bastante fértil durante a infância. Maria Antonieta Pereira, em *Jogos de linguagens: redes de sentidos* [texto de *Literatura: saberes em movimento*, 2007], observa que o jogo apresenta as seguintes características: tem orientações próprias, inventa caminhos e seu sentido, cria uma ordem e é ele mesmo uma ordem, e, por fim, é um espaço ritualístico de ilusão e conflito (PEREIRA, 2007, p. 32). Por conseguinte, a leitura, processo complexo em suas subjetividades e sentidos, que desconstrói a fixidez do cotidiano, é, no fim das contas, um jogo entre o leitor e o livro, no qual, paradoxalmente, as regras podem ser ao mesmo tempo obedecidas e transgredidas, reinventadas a cada novo exercício.

E quanto mais transgressor e livre de conservadorismos for o texto mais o leitor conseguirá refletir criticamente (sobre o que o texto oferece e sobre a realidade, numa troca incessante) e se libertar de preconceitos. Por isso, as narrativas especificamente infantis teriam, pela sua própria gênese de literatura com uma função premente de formação intelectual e moral, um papel ainda mais preponderante nesse trabalho de construção de cidadãos questionadores das normas adultocêntricas e, portanto, mais conscientes e inclusivos quanto às diferenças, aos estigmas, sejam eles relacionados a deformações físicas; a culpas individuais acarretadas por comportamentos não aceitos socialmente, como a homossexualidade; ou sejam eles estigmas sobre raça, espaço geográfico, classe social, gênero, religião<sup>54</sup>. Essa questão do estigma acaba determinando a maneira como os indivíduos devem ser e estar no mundo, como eles podem se relacionar com outras pessoas; os estigmas, que os desmerecem como seres humanos, marcam os sujeitos profundamente e, muitas vezes, por toda a vida.

É como assinala Regina Zilberman, em *História infantil e pedagogia infantil* (texto incluído em *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*, 1987), ao abordar a questão da relação entre a qualidade estética (principalmente a falta dela) dos livros infantis e a ruptura com os contextos sociais conservadores:

Todavia, se a condição de sua qualidade estética decorre da quantidade de ruptura com este contexto, percebe-se que não pode ser reduzida [a literatura infantil] à completa inoperância. Assim, caber-lhe-á o papel de suporte do leitor, ajudando-o a decodificar o mundo que é adjacente e o cerca, de modo a colaborar no processo de superação deste estado. E poderá fazê-lo, invocando sua orientação para o recebedor, na medida em que reproduz no relato enquanto personagem e leitor implícito, isto é, narratário ficcional, representando seu interesse ou o do adulto, emissor de regras e modelos. Este aspecto oferece ao gênero grande elasticidade, pois, de imediato, o papel infantil ver-se-á desdobrado em personagem e leitor, possibilitando a divisão do discurso, a multiplicação dos níveis da realidade e, enfim, o posicionamento crítico diante das normas (ZILBERMAN, 1987, p. 86).

Ou seja, mesmo com suas prerrogativas históricas de instruir e formar os pequenos leitores, a literatura infantil, por isso mesmo, quando utilizada de maneira a questionar a opressão e os preconceitos, tem uma certa vantagem como suporte ao leitor, ajudando-o a interpretar a realidade de uma forma diferenciada daquela já consolidada pela normatividade adulta. O fato de, geralmente, as personagens serem crianças também ajuda no processo de identificação do leitor com o enredo. Mas é preciso atentar para um detalhe de suma importância e é o que fazemos em nossa pesquisa: examinar até que ponto as personagens infantis e suas

---

<sup>54</sup> Lúcia Facco, em *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil* (2009), assinala, citando Erving Goffman (1975), que nos tempos modernos os estigmas acabam por definir como as pessoas constroem suas identidades e como se relacionam com as diversas alteridades.

singularidades são valorizadas e respeitadas em relação aos seus pares adultos; até que ponto esses livros adotam a perspectiva transgressora da criança em relação às normas adultas.

#### **4.5 O que seria um livro bom de literatura infantil?**

Reafirmamos que o realismo adotado por algumas obras literárias infantis não significa a completa ausência do maravilhoso e da fantasia. O real é o que concerne ao que é humano, à existência. No plano estético, como afirma Aristóteles, na *Poética*, o real, representado na literatura, é identificado quando os enredos apresentam em sua trama coerência interna e obedecem a uma certa lei de verossimilhança. O ponto sensível que queremos destacar aqui não é a necessidade de um livro infantil ser mais ou menos realista. Segundo Zilberman (1987), na literatura infantil ainda predomina o aspecto pedagógico em detrimento do estético/literário/lúdico – então tido como escapista e fantasioso. E isso faz com que o real mostrado nessas narrativas seja deformado, falseado, embelezado, com vistas a não impactar negativamente um leitor supostamente frágil e sensível, resultando em enfadonhos textos moralizantes, didáticos e pedagogizantes.

Que requisitos então devem ser levados em consideração para que um livro infantil seja considerado bom? Bom para quem? Para Hunt (2010), esse conceito altamente subjetivo tem nuances diferenciadas dependendo dos critérios adotados. Um livro pode ser considerado bom se prescrito pela crítica literária acadêmica dominante? Se é eficiente para educar, para auxiliar no domínio da linguagem, como meio de socialização/aculturação ou para o entretenimento da criança? Se é bom no sentido moral, religioso ou político? Se é bom quanto à sua utilização terapêutica?

Portanto, partimos do pressuposto de que o que é bom para o adulto pode não ser bom para a criança e vice-versa, o que, conseqüentemente, também influi na avaliação do conceito relativamente abstrato de qualidade estética. Para nós, em nossa análise, para além da questão do valor estético, o que interessa é o quanto determinadas narrativas infantis podem servir como instrumentos de reflexão e abertura para as diferenças, no caso que nos interessa aqui nesta tese, para a homoafetividade. A literatura infantil ou não infantil é assim o que escolhemos fazer dela (HUNT, 2010).

A infância da modernidade, isolada, confinada dentro da casa, da escola, da creche, do internato, da igreja, foi perdendo cada vez mais ao longo dos anos sua capacidade de se relacionar com o diferente, com o Outro. E a literatura infantil burguesa, conservadora e moralizadora muito contribuiu para incutir na cabeça do leitor infante uma mentalidade

sociocultural uniforme em relação à classe, à raça/etnia, ao gênero (prevalecendo o masculino) e à sexualidade.

A literatura burguesa tornou-se, então, instrumento utilitarista de manutenção da criança sob o controle da família e de outras instituições especializadas. Seu contato com o mundo real deveria ser mínimo. Criou-se um verdadeiro “estereótipo familiar”, nas palavras de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (1991), cujo objetivo maior era a preservação da infância. Surgiram, então, objetos/instrumentos industrializados, como o brinquedo, e culturais, como o livro infantil, para auxiliar nesse novo papel social a ela atribuído, de forma unilateral e autoritária. Todavia, se a criança ganhou em atenção e cuidados, perdeu em autonomia.

Esse utilitarismo exacerbado que impregnou as obras literárias para crianças, protegidas ao extremo dos males da sociedade, acabou por impedir que elas, por meio das narrativas, pudessem descobrir outras formas de se relacionarem com o mundo. As limitações de sua vida em sociedade, impostas em especial pela família e pela escola, também exercem um papel preponderante sobre a forma como os leitores infantis usufruem da literatura. Ou seja, o repertório reduzido advindo de suas relações sociais faz com que esses leitores tenham uma capacidade reduzida para aproveitar as possibilidades de diversidade, de abertura e subversão inerentes à literatura de ficção.

Ao longo da história ocidental, a infância (em tempos mais antigos, ainda longe do significado construído pela ideologia burguesa e que permanece até os dias de hoje) sempre foi definida pelos adultos numa perspectiva de exclusão. Ou seja, as crianças são vistas sempre a partir daquilo que não são, que não podem, que são incapazes de fazer; além disso, estão sempre sendo apartadas daquilo que os adultos determinam que elas não podem ter acesso e são impedidas de se auto representarem enquanto sujeitos de direitos, deveres, desejos e vontades. A infância da burguesia agravou a situação de supressão de poderes dos indivíduos infantis, tanto os das classes mais favorecidas economicamente como os filhos de trabalhadores, estes últimos mais oprimidos pelo acesso mais restrito aos bens culturais, como o livro infantil.

Por outro lado, o próprio surgimento, a partir do século XIX, de obras infantis paradigmáticas como *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll) e *Peter Pan* (J.M. Barrie) reflete a fascinação burguesa pela infância, em especial quanto a temas considerados tabus, como a sexualidade das crianças. Estas passaram então a ser, ao mesmo tempo, símbolo sacralizado da esperança no futuro e alvo de culpabilização por parte do adulto soberano, que quer mantê-las puras e livres da contaminação oriunda das práticas mundanas. Uma das principais formas de transgressão na literatura, conforme Laura Constância Sandroni, em *A*



*estrutura do poder em Lygia Bojunga Nunes* [texto incluído em *Literatura infanto-juvenil*, 1980], é justamente o erotismo, sendo a sexualidade infantil (e não infantil) vista como algo perigoso e violento, destrutivo e decadente (SANDRONI, 1980, p. 12).

Resumindo: o sujeito infantil jamais pode ser uma ameaça ao adulto e esse último também não deve significar uma ameaça à inocência e pureza infantis a serem protegidas e resguardadas. Na realidade, trata-se de um disfarce de proteção que esconde uma intenção opressora por parte do adulto. É o que Edmir Perrotti, em *A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança da cultura* (texto incluído em *A produção cultural para a criança*, 1984), chama de ideia evolucionista e de progresso da infância; ou seja, a criança, ser incompleto, imperfeito, necessitando ser lapidada e educada (um vir a ser, o futuro adulto), é definida em função do adulto, supostamente evoluído e completo, “(...) o estágio mais avançado do organismo vivo em suas diferentes fases” (PERROTTI, 1984, p. 12). Tal visão, marcadamente burguesa e excludente, esquece que os indivíduos, pequenos ou grandes, estão em constante mudança durante toda a vida. Nós, adultos, nos acostumamos a desconsiderar a importância dos seres infantis, cujo processo de formação e socialização é dado como natural.

O objetivo desse controle exacerbado – tendo a literatura como um dos instrumentos – é, sobretudo, prevenir comportamentos inadequados e ensinar os pequenos a conservarem os valores tradicionais de uma sociedade castradora e preconceituosa. No entanto, é da natureza mesma da criança, ser subversiva e transgressora, cruzar as fronteiras estabelecidas entre o seu mundo e o mundo dos adultos. Esta é uma linha que os pequenos não podem nem pensar em cruzar, sob pena de serem reprimidos e punidos, principalmente quando estão envolvidas questões relativas à moralidade, à cidadania (política) e às relações de comércio. Perrotti (1984) assinala que a mentalidade conservadora do sistema dominante burguês trata a criança como um ser totalmente dependente e sem vontade própria, o que resultou na sua completa marginalização política ao longo da história.

Contudo, na contemporaneidade, com o avanço das mídias eletrônicas e o fácil acesso a elas, esses dois mundos, do adulto e da criança, estão cada vez mais próximos e misturados, o que parece diminuir o sentimento de exclusão dos indivíduos infantis. David Buckingham, em *Crescer na era das mídias eletrônicas* (2000), fala sobre uma “ideologia da infância”, que se afasta do ideal de neutralidade ao se tratar desse período da vida dos indivíduos, e expõe uma gama de significados responsáveis por manter as relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças. Para os grandes, os pequenos são sempre os alvos mais sensíveis e por isso mais buscados quando se desenvolvem campanhas (verdadeiras cruzadas) conservadoras contra, por exemplo, a homossexualidade, a pornografia, a masturbação, a

imoralidade. A literatura infantil e as demais mídias eletrônicas da atualidade continuam sendo um canal importante de transmissão dessa ideologia da infância, que, com motivações fortemente pedagógicas, defende o controle e proteção das crianças leitoras de conteúdos inapropriados, em especial aqueles relacionados ao sexo e à violência.

Mas a literatura é uma faca de dois gumes. Ao mesmo tempo em que pode atuar como canal por excelência de libertação da criança das amarras sociais e culturais a que é submetida desde que nasce, é preciso sempre ter em mente que a literatura infantil é quase sempre feita por adultos da classe dominante sob temas e pontos de vista típicos de sua situação econômica e social. Mesmo tendo consciência dessas limitações, um respiro tem sido sentido a partir das duas últimas décadas do século XX com a publicação de obras infantis cujos enredos trazem temas que apostam na autonomia infantil diante de contextos conservadores cristalizados ao longo dos séculos. E percebemos que as crianças se mostram cada vez mais disponíveis em abraçar essa diversidade de temas e possibilidades abertas pela literatura infantil inclusiva.

Essa nova categoria da LIJ da contemporaneidade, que tem em Lygia Bojunga Nunes um dos seus expoentes, denuncia cada vez mais as pressões, o preconceito e a incompreensão do adulto para com a criança. Yunes (1980) destaca que, nessas narrativas, também ficam patentes: “(...) a absurda tirania das convenções sociais que impelem à mentira e às aparências, a importância da verdade e da autenticidade, a reabilitação da inventividade e da fantasia e o sentimento de segurança que nasce da companhia e do diálogo” (YUNES, 1980, p. 109). Esses textos inovam ao fazer novas colocações sobre velhos e atuais problemas.

*Meus dois pais* (2017) aborda os conflitos do menino Naldo com a separação dos pais e a posterior descoberta do relacionamento amoroso do pai com o “amigo” Celso. Detalhe: Naldo, que vai morar com seu pai porque a mãe precisou se mudar para outra cidade, e Celso são as únicas personagens nomeadas na narrativa, estratégia do autor para destacar no enredo os questionamentos e enfrentamentos do garoto com a homossexualidade da figura paterna, encarnada em Celso. No dia da despedida da mãe, a curiosidade de Naldo foi despertada pelas recomendações em torno do que seria a vida “diferente” que o pai levava. “Não se deixe influenciar, porque seu pai tem uma vida muito diferente da nossa. Lembre: o importante é que ele adora você!/ Fiquei doido de curiosidade. Qual seria o segredo do papai?” (CARRASCO, 2017, p. 18).

Em *Nossa história* (2017), a relação afetiva entre Bia e Mônica é apresentada de forma a destacar para os leitores que o amor entre as duas mulheres é completamente verdadeiro e está acima das convenções sociais que determinam que um casamento só pode ocorrer entre

um homem e uma mulher. Além disso, o enredo também aborda a questão da homoparentalidade, ao esclarecer para a criança leitora que é legítimo que um casal homoafetivo adote, sustente, dê amor e carinho a uma criança que, rejeitada, poderia acabar em um orfanato. “Às vezes, acontece de o casal que dá as sementinhas não querer ou não poder ser mamãe e papai daquela criança. Aí a criança vai para uma casa onde ficam as crianças que não têm papai nem mamãe. Algumas têm a sorte de aparecerem outras pessoas grandes que querem ser papai e/ou mamãe delas” (PAULO, 2017, p. 14). A narrativa também inova ao explicar, utilizando a figura das “fadas médicas”, como Bia poderia gerar um filho por fertilização em laboratório.

Mesmo que mantenha de certa forma ainda um teor de ensinamento moral às avessas, essa literatura infantil inclusiva, como bem mostra o *corpus* aqui analisado, é capaz ainda de abordar temas mais realistas, sem abrir mão da fantasia. A capacidade de imaginar, da qual a criança é potencialmente dotada, é, para Held (1980), o que move o real. Portanto, uma literatura pedagógica, didática e moralizadora nos moldes da que surgiu com os preceitos burgueses acaba por reduzir a capacidade da ficção de ser subversiva, inconformista, imaginativa, criativa, aspectos tão caros às crianças. Isso não quer dizer que a fantasia leve o leitor infantil a vagar num mundo sempre perigoso de sonhos, devaneios e expectativas que nunca vão se realizar. Para a criança e mesmo para alguns adultos, o que parece irreal tem um significado particular e uma importância singular na construção de sua identidade.

Held (1980) defende e concordamos plenamente com ela que a imaginação infantil deve ser alimentada e desenvolvida, apontando para a construção de uma “pedagogia da imaginação” (HELD, 1980, p. 46). Uma pedagogia que liberte ao invés de aprisionar. Imaginário e real não são opostos excludentes, eles podem e devem ser aliados na evolução da literatura infantil. Aliás, por meio de uma dialética da fantasia com a realidade, o leitor infantil consegue transitar entre um e outro com agilidade, deixando o real mais palatável com os elementos fantásticos, e a fantasia mais a par com as contingências da realidade. Equação difícil, mas que só a criança, os primitivos e os poetas conseguem resolvê-la por meio de sua ilimitada imaginação criadora, unindo perspicácia e lucidez. Nos pequenos, a linha que separa realidade e ficção só será definida aos poucos durante o seu crescimento e, nisso, os adultos (pais, professores, cuidadores, etc.) têm papel preponderante.

Reiteramos que a ficção estimula a reflexão sobre o real (possível) e sobre o imaginário (impossível). Tendo o texto ficcional como ponto de partida, o leitor infantil e o não infantil podem dar contornos lógicos a dúvidas, descobrir verdades e até construir outras ficções por meio do ato recriador da leitura. Quanto mais livre a criança for no contato com o livro

ficcional e com a leitura, sem regras ou a obrigatoriedade das tarefas escolares, mais ela aproveitará o potencial imaginativo do texto literário, mesmo que o objeto texto tenha sido elaborado por um adulto, na grande maioria das vezes.

Tendo em vista o aparecimento e inserções crescentes da literatura infantil inclusiva que apresenta temáticas há até bem pouco tempo atrás impensáveis de estarem nas páginas de um livro para crianças, é comum que parte da crítica especializada, professores, pedagogos, pais e outros tutores de mentalidades mais conservadoras e culpabilizadoras, restrinjam o que pode e o que não pode ser dado para ler à criança. Na maior parte das vezes, tal julgamento de valor é calcado na imagem de inferioridade, fragilidade e submissão atribuída ao ser infantil ao longo da história.

Problema frequentemente debatido. Problema complexo que levanta, ele próprio, muitos outros problemas: o que é o “traumatizante”? Estaria ligado a temas particulares? Os pontos de vista do adulto e da criança seriam idênticos? E o que um adulto, a partir de sua idade e de sua experiência de vida, julga traumatizante, o seria necessariamente? O que vai perturbar Pedro terá o mesmo efeito sobre Paulo? Em que medida, contrariamente, as reações de uma criança a tal história ou a tal imagem serão estritamente em função de seu caráter, de sua história pessoal, de seus problemas do momento? Os efeitos e prolongamentos de uma história serão diferentes dependendo de a criança ler sozinha ou com um adulto, de poder ou não dialogar logo em seguida sobre a história? A perturbação passageira suscitada por tal história será necessariamente nociva a longo prazo, e não haveria também superproteções perigosas? (HELD, 1980, p. 89).

Todos esses questionamentos extremamente plausíveis da estudiosa francesa são levados em consideração na hora de analisarmos os textos do nosso *corpus*. Sempre partimos do pressuposto de que a criança leitora – e mesmo aquela que ainda não sabe ler e precisa do adulto para ouvir as histórias – é capaz, a seu modo e de acordo com o seu intelecto e seu espírito ainda não completamente formado, de apreender conteúdos, proposições e, sobretudo, subjetividades (tomando este termo aqui como significando aquilo que não pode ser detectado nem medido de forma objetiva) que a literatura é capaz de oferecer, superando a culpa culturalmente imposta a determinadas temáticas, como a homoafetividade.

Há muito que os pedagogos mais modernos e progressistas defendem a derrocada dos preceitos tradicionais e conservadores burgueses de isolar a criança dos perigos da vida (presentes nas leituras, por exemplo), cuidando e protegendo-a de forma excessiva. O impacto que um texto infantil terá ou não sobre um leitor pode não ser e muito provavelmente não será o mesmo que esse mesmo texto terá sobre outro. Esses “efeitos” são direta ou indiretamente influenciados pela época, pela idade, pelo acúmulo de experiências, de afetos, de angústias e pelos contextos familiares e sociais nos quais o pequeno leitor encontra-se inserido. O imaginário infantil estimulado pela literatura é poderoso e é por meio dele que os pequenos

leitores podem ultrapassar e transformar a realidade à sua maneira. Falamos aqui em possibilidades, pois é preciso sempre ter em mente a ambiguidade e subjetividade que caracterizam a literatura.

O resultado desse aparato de proteção antitraumas do sistema burguês adultocêntrico são a criação, publicação e distribuição de livros com conteúdos pedagogizantes, moralistas, esteticamente questionáveis (construções textuais puerilizadas, principalmente), nada atraentes e muito pouco desafiadores para a criança leitora. No entanto, um sopro de vida e libertação, conforme podemos ver nos textos selecionados para esta tese, começou a ser sentido com o surgimento de algumas obras da literatura infantil a partir do fim do século XX. “Salutar saber que o mundo ‘normal’ não é unicamente o universo pequeno-burguês, achatado, apertado, fechado a qualquer imaginário autêntico, que é o mundo de algumas famílias (...)” (HELD, 1980, p. 97). Ainda que, de maneira tardia, aos poucos e progressivamente, temas antes considerados tabus ganhem espaço na literatura e, conseqüentemente, podem ampliar sua aceitação na sociedade.

#### **4.6 Literatura menor?**

É fundamental que a literatura infantil seja resgatada do lugar de literatura menor, esteticamente inferior e subvalorizada ao qual foi relegada por parte da crítica ao longo do tempo. Além do que consideramos que a literatura deve ser classificada como infantil quando e apenas for acolhida e aceita pela própria criança, já que muitos livros criados e publicados especificamente visando ao pequeno leitor não conseguiram agradar esse público; enquanto que livros inicialmente não categorizados como infantis acabaram caindo no gosto do leitor infantil.

Walter Benjamin, no texto “Livros infantis velhos e esquecidos” (em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002), destaca o sentimento de alegria que o livro é capaz de despertar nas crianças. No entanto, já em seus primórdios, com vistas à formação humanista pregada pelo Iluminismo, a partir do século XVIII, o livro infantil foi dominado por uma perspectiva moralista e de edificação dos indivíduos a serem formados. Ou seja, o livro surge a reboque da noção moderna de infância, mas a literatura infantil já existia desde a fase oral das mitologias, fábulas, lendas, teogonias, festas e contos populares (muitos deles transformados nos contos de fadas que conhecemos hoje), jogos etc.

Com o passar dos anos, além desse aspecto moralista, agregou-se às narrativas uma equivocada puerilidade estética, pensando de maneira altamente preconceituosa no sujeito infantil como incapaz de qualquer tipo de criticidade e racionalidade. Ainda hoje, cria-se e

publica-se para o público infantil pensando no que é ou não apropriado à criança. “Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 57).

Carlos Drummond de Andrade enfatiza em *Literatura infantil* (1964) que essa categorização literária destinada às crianças teria uma existência duvidosa e indaga se ela não apresentaria em seu formato “algo de reduzido, desvitalizado, mutilado” já que seus autores se dirigem às crianças em linguagem de gente grande, sendo essa linguagem apenas deformada e edulcorada na pronúncia de suas palavras (ANDRADE, 1964, p. 220). Ou seja, são textos pueris, primários, com uma ideia equivocada do que é a infância. Góes (1991) diferencia o que ela chama de “literatura infantil” e “literatura pueril”, sendo esta segunda artificial e adocicada, um simulacro malfeito dos verdadeiros livros literários infantis, que, cheios de potenciais significados, de arte e beleza, esteticamente nada deixam a desejar à literatura em geral. “(...) linguagem carregada de diminutivos, piegas, onde transparece falsa simplicidade, com ação e diálogos artificiais” (GÓES, 1991, p. 03).

Vale ressaltar que a literatura infantil, cuja produção ganhou mais fôlego a partir da primeira metade do século XIX, surgiu a partir de um projeto ideológico burguês e não se pensando em uma proposta de pedagogia concreta da infância, este último conceito cunhado juntamente com a reorganização e massificação das escolas, também ocorridos como parte do mesmo projeto liberal-ideológico capitalista e da divisão social do trabalho. Dentro da escola, as crianças permaneceriam enclausuradas e em quarentena, com vistas a serem introduzidas, aos poucos, de forma controlada, no mundo dos adultos. As crianças são as herdeiras de uma tradição cuja transmissão e permanência devem ser asseguradas pela burguesia. É justamente também no século XIX que narrativas publicadas tendo o adulto como público-alvo ganharam o gosto das crianças, a exemplo dos livros de Alexandre Dumas (*Os três mosqueteiros*, 1844) e os de Júlio Verne.

Portanto, a chamada literatura infantil – durante décadas e décadas dominada por narrativas pueris, bobas e impositivas de uma moral conservadora e preconceituosa – tem tido um papel crucial na garantia do poder adulto burguês sobre as crianças. As mais abastadas deveriam ser preparadas para assumirem sua função de dirigentes; e as mais pobres para se tornarem mão de obra eficiente e produtiva.

Sob o manto da moral utilitária, grande parte desse então novo tipo de literatura<sup>55</sup> tinha a pretensão, desde o início, de ensinar divertindo, valendo-se de uma linguagem específica para se adequar à capacidade de indivíduos/leitores considerados inferiores e imaturos. Ao adotarem um pragmatismo exacerbado, esses livros passaram a ser produzidos de forma cada vez mais massificada, como se todos os leitores para os quais se destinavam fossem iguais, sem particularidades e gostos específicos, resultando em obras/mercadorias marcadas pela mesmice, pela baixa qualidade estética e por uma ideologia de forte repressão sobre os corpos infantis.

Regina Zilberman, em *O estatuto da literatura infantil* (1987), assinala que a emergência da literatura infantil ocorreu em consonância com a consolidação da pedagogia moderna como instrumento de educação da criança burguesa. “(...) as histórias eram elaboradas para se converter em instrumentos dela [a pedagogia]” (ZILBERMAN, 1987, p. 03). Uma educação, diga-se de passagem, quase sempre frustradora, que deforma o mundo extraordinário da fantasia infantil, incutindo na criança medos e culpas de toda natureza: medo de ser desamparada, medo de ser castigada por Deus, medo de ser desaprovada e punida por pais e professores, medo de ser maltratada e criticada pelos amigos.

A sexualidade e a religião são as duas principais variáveis que asseguram o sucesso da empreitada adulta de educar e controlar os sujeitos infantis, explorando o medo que a criança tem de ser castigada com o fogo do inferno. O fator religioso talvez seja o mais nocivo ao espírito libertário dos seres infantis, pois, desde cedo, é apelando aos castigos divinos que eles sofrem ameaças de toda sorte; é o medo de pecar que os apavora e os acovarda. O sentimento de culpa, plantado e semeado desde o nascimento – vide o pecado original – permanece forte nas pessoas ao longo de toda a vida, tal é sua capacidade de gerar medo. É o medo de um Deus poderoso, colérico, vingativo e impiedoso.

Por isso a defesa em nossa tese de que a literatura infantil inclusiva pode ser um instrumento de garantia da liberdade de existir dos indivíduos considerados, pela normatividade adultocêntrica, diferentes e pecadores; instrumento ainda de garantia dos pequenos de externarem seus pensamentos, sentimentos e desejos. Por outro lado, os livros são também, para a criança, um lugar distante e fantasioso para onde podem fugir da repressão e do medo que as atinge; o herói, com quem ela se identifica, torna-se modelo a ser seguido, através do qual o sujeito infantil constrói seu ser no mundo e descobre a realidade à sua volta.

---

<sup>55</sup> Preferimos tratar a literatura infantil como um novo segmento ou tipo de obra literária, ao invés de se falar de um gênero diferenciado, como o são drama e a poesia.

Em *Tal pai, tal filho?* (2010), o menino protagonista (sem nome) foi criado pelo pai para ser valente e másculo. No entanto, não era essa a sua natureza, o menino queria mesmo era ser bailarino, o que fez com que ele saísse de casa por não aguentar nem aceitar as pressões familiares. Ser bailarino era considerado um atestado de efeminação e, conseqüentemente, de homoafetividade. Ao abandonar a família a mãe implora:

Não faça isso, meu filho,  
que tudo vai se ajeitar,  
é só você desistir dessa história de dançar.  
Isso nunca minha mãe,  
pois dançar é meu destino.  
Não vejo nenhum problema  
em querer ser bailarino.  
Mas o seu pai não concorda  
e você tem que aceitar  
Não adianta, menino, pois ele não vai mudar (MARTINS, 2010, p. 20).

O menino não aceitou e, enfrentando a homofobia do pai, insistiu em satisfazer seus desejos. Acreditamos que esse tipo de atitude expressa na narrativa serve de exemplo para os pequenos leitores de que, mesmo pagando um preço alto, ao manter a firmeza de propósitos, o resultado pode ser positivo, já que, no enredo, a família acaba se reconciliando, quando o pai, enfim, reconhece o talento do filho.

Cíntia, de *A princesa e a costureira* (2018), além de ter sido encarcerada na torre do castelo por ordem do rei e de não poder viver o seu amor com Ishtar, a costureira, foi prometida pelo pai a qualquer um (homem, claro) que conseguisse curar a rainha, ferida no momento em que a filha foi presa. A própria Ishtar tentou várias vezes entrar na fila de pretendentes para curar a rainha, mas sempre era, por ordem do rei, jogada na lama pelos guardas do palácio. Nesse episódio, o narrador avança para a possibilidade de que a persistência da costureira pudesse ser desaprovada pela sociedade, mas exalta o fato de que a atitude também pudesse tocar o coração das pessoas “(...) que assim como elas, lutavam por algo” (LESLÃO, 2018, n/p).

O aspecto restritivo da educação – sendo a literatura infantil mais um problema pedagógico do que literário – acabou por reduzir o status de arte da literatura infantil, com efeitos até hoje mencionados por uma parte da crítica, que questiona o real valor estético das obras para crianças. Estas, isoladas pelos adultos, conforme preconizava o recém projeto burguês de controle da infância, ficavam separadas da realidade exterior, dos perigos da vida mundana, o que facilitava sua dominação. Até hoje, o ambiente escolar e, por conseguinte, o ensino, ainda apresentam aspectos de uma perspectiva de enclausuramento do ser infantil.



[O livro infantil] Assume então traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança e capturando-a efetivamente, ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo (o que explica sua aproximação, por parte de alguns teóricos, à cultura de massas e à história em quadrinhos) e para a aquisição de normas (ZILBERMAN, 1987, p. 22).

Segundo Ligia Cademartori Magalhães, em *História infantil e pedagogia* (texto incluído em *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*, 1987), o didatismo preponderante e maciço nas obras infantis só começou a ser rompido com a publicação a partir do século XIX de livros até hoje paradigmáticos: *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll; *A ilha do tesouro*, de Robert L. Stevenson; *As aventuras de Tom Sawyer* e *As aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain; *Pinóquio*, de Carlo Colodi; e *Peter Pan*, de J. M. Barrie.

Ressalte-se que tais narrativas, à exceção de *Alice...* – escrita por Carrol para entreter três filhas de um amigo – não foram realizadas e publicadas focando especificamente o leitor infantil, elas simplesmente caíram no gosto e foram adotadas pelas crianças do seu tempo. Esse detalhe curioso pode explicar em parte a pouca atratividade entre as crianças de livros originariamente infantis e marcados por uma pedagogia moralizadora e por um didatismo cansativo e enfadonho. “À medida que predomina o aspecto pedagógico de um texto, a enunciação recua, cedendo lugar a estereótipos de uma visão esquemática do real” (MAGALHÃES, 1987, p. 46).

É o que Zilberman (1987) denomina de “dirigismo”; ou seja, as narrativas literárias para a criança entregam ao leitor textos recheados ideologicamente de normas comportamentais para que ela possa melhor se adequar à realidade adultista em que vive. E quanto mais palatáveis esteticamente – o que pressupõe um valor artístico restrito – maior a probabilidade de transmitirem às crianças valores conservadores e repressivos, compromissados com um projeto pedagógico manipulador, didatizante e arbitrário.

Portanto, se por um lado a literatura tem o poder de abrir mentes e corações, ela também é fonte de dominação. No caso específico da literatura infantil, por sua natureza eminentemente formadora, ela tem como alvo um leitor ainda imaturo no que diz respeito à sua experiência histórica, o que faz dos textos um canal potencializado para a configuração das identidades e do horizonte de expectativas do ser infantil. Daí também a importância do aparecimento – ainda que timidamente – dos chamados textos inclusivos. “Nesta medida, o gênero [a literatura infantil] pode exercer o propósito de ruptura e renovação congênita à arte literária, evitando que a operação de leitura transforme seu beneficiário num observador passivo dos produtos triviais da indústria cultural” (ZILBERMAN, 1987, p. 134).

#### 4.7 A evolução da LIJ no Brasil e no mundo

Hunt (2010), em sua obra fundamental para se entender a evolução da pesquisa na área desde seus primórdios até a contemporaneidade, afirma que os livros para crianças (reconhecidos tardia e mundialmente como um novo segmento literário desde pelo menos meados do século XVII, com Fénelon e suas obras *Da educação das moças* e *As aventuras de Telêmaco*) continuam tendo uma forte influência social e educacional. Foi com Charles Perrault e seus *Contos da mamãe gansa*: histórias de tempo passado com moralidades, de 1697, que o novo segmento literário (com origens profundas e inquestionáveis na cultura oral popular) foi batizado, consagrado e passou a existir de forma consciente e definitivamente no Ocidente. Não podemos deixar de citar nessa gênese da LIJ as *Fábulas*, de La Fontaine, que, com o tempo, foram apropriadas pela infância.

Ainda que parte da crítica os [livros infantis] considere integrantes de uma literatura menor, não se pode negar sua importância política e comercial. Foram e ainda são fontes valiosas para se compreender a história literária, bibliográfica e social dos povos; e, nos dias de hoje, permanecem atuantes na missão de alfabetizar os indivíduos e contribuir para a sua formação cultural. Os livros infantis inauguraram a utilização da palavra e da imagem para a construção das narrativas e é também entre eles onde podem ser encontradas as propostas mais experimentais e técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som. A literatura infantil, seja ela mais clássica, mais popular/de massas ou mais folclórica<sup>56</sup> poderia ser ainda classificada em gêneros específicos: o conto popular e o conto de fadas, interpretações de mitos e lendas, narrativas para a escola, textos dirigidos a cada um dos sexos, propaganda religiosa e social, fantasia, livro-ilustrado e o texto de multimídias (na atualidade).

No Brasil, só no fim do século XIX, a literatura infantil começou a crescer em quantidade e qualidade a partir da industrialização do livro, inicialmente os traduzidos, originados na Europa, ou adaptados. Muitos deles escritos inicialmente para adultos, mas acolhidos pelas crianças em uma época de restrição da cultura livresca aos membros da elite no país. Arroyo (1965) explica que no Brasil a evolução desse segmento da literatura foi complexa e diversificada, tendo em vista as diferenças culturais regionais, em especial quanto à educação.

As raízes dos livros para crianças no país estão na literatura de leitura escolar, sendo a grande maioria traduzida em Portugal e adotada nas escolas. Tratava-se de leituras pesadas,

---

<sup>56</sup> Consideramos textos infantis folclóricos aqueles que são oriundos basicamente da herança familiar e da cultura local.

carentes de entretenimento, com o objetivo de incutir na mente dos alunos as normas e padrões sociais e educacionais da época. Para além das intenções pedagógicas dessas narrativas, a literatura escolar teve e ainda tem uma função importante ao despertar o hábito da leitura entre os pequenos. Olavo Bilac e suas *Poesias infantis* foram, no início do século XX, pioneiros na literatura escolar de feição mais brasileira. Literatura exemplar que visava, em detrimento de qualquer prazer na fruição estética, a informar, transmitir conhecimentos e enaltecer os deveres pátrios e cívicos.

A imprensa também teve um papel de suma importância na proliferação dos hábitos de leitura entre as crianças, por meio de jornais e revistas com temáticas infantis, os então chamados “jornais de divertimentos”, que foram essenciais para estimular a leitura na sociedade brasileira. Exemplo de destaque foi a revista *O Tico Tico*, de 1905, considerada paradigmática na imprensa infantil por sistematizar e reunir temas de interesse das crianças brasileiras, durando cerca de meio século.

Apesar da evolução da imprensa, a maior parte das publicações dessa natureza era feita e tinha grande espaço nas instituições de ensino, os jornais escolares, recheados de moral, religião e educação cívica, nos quais os indivíduos, sob a tutela de pais e professores, treinavam e aprimoravam sua escrita. Mas, por outro lado, era também a oportunidade que os mais questionadores e rebeldes tinham de expressar suas insatisfações com o rígido controle e a normatividade adultocêntricos. Os jornais escolares também vinham preencher a ainda grande carência de livros infantis na sociedade nacional em fins do século XIX e, sem dúvidas, traçaram o caminho para a consolidação de uma LIJ genuinamente brasileira.

A urbanização acelerada do Brasil a partir do fim do século XIX e, conseqüentemente, o aumento da massa consumidora, bem como a valorização e a expansão do número de escolas, foram fundamentais para ampliar o mercado literário dentro da indústria cultural. As traduções de obras estrangeiras (a maior parte francesas) dominaram o cenário da LIJ até pelo menos as primeiras décadas do século XX, ao lado da popular literatura de cordel e de jornais e revistas escolares, sendo estes três últimos tipos de publicação também uma forma de resistência aos livros que vinham de fora. Inclusive, nas duas primeiras décadas do século passado, já se ensaiava uma resistência à importação dos livros europeus. Monteiro Lobato estava entre os resistentes, afirmando à época que era preciso “abrasileirar a linguagem” (ARROYO, 1965, p. 117). No entanto, muito ainda precisava evoluir, em especial quanto ao fator econômico, já que os escritores eram muito mal pagos.

Foram Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen que começaram, nas últimas duas décadas do século XIX, a dar um tom mais popular [menos rebuscado e mais inteligível] e

nacional às narrativas que chegavam ao Brasil, traduzidas ou adaptadas, rompendo com o cânone europeu. Já Alexina de Magalhães Pinto aparecia no início do século XX com obras para crianças que recuperavam o folclore e a cultura popular. Contudo, a literatura infantil brasileira só ganhou tardiamente uma feição completamente nacional e, inclusive, rompendo com o viés pedagógico característico de sua gênese, com a obra de Monteiro Lobato, a partir de 1921. Muito tem se questionado, nas últimas décadas, a respeito do que seria uma postura racista/eugenista do escritor brasileiro em alguns dos seus textos, mas defendemos aqui que não é possível falar de literatura infantil no âmbito da pesquisa sem considerar as inovações promovidas por Lobato.

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil (ARROYO, 1965, p. 198).

Pela primeira vez, em se tratando dos livros consumidos no país, a criança e seus interesses ganharam um lugar de destaque nas narrativas e as velhas fórmulas – histórias da Carochinha, textos folclóricos, contos de fadas europeus traduzidos e adaptados, estórias moralizadoras – começaram a dar lugar a um novo mundo, mais local e real, sem abrir mão do maravilhoso, conseguindo chegar mais perto das crianças brasileiras. Lobato inaugurou uma nova estética na literatura infantil, com uma retórica textual inovadora para o segmento, mais perto da oralidade, mais espontânea, afetiva e despida do estilo rebuscado tradicional; e ainda com um componente ideológico, pensando na criança como dona de conceitos e de formas próprios de pensar e se posicionar diante da realidade, aguçando seu senso crítico, sem despertar medos e angústias, mas apenas encantamentos e ânsia de conhecimentos.

Lobato apresentou aos pequenos leitores um mundo irreal, mas possível – ou real, mas impossível – misturando fantasia e realidade, numa convivência harmônica, como só as crianças, os loucos, os poetas e os primitivos são capazes de fazer. Empresário, dono de editora, ele conseguiu dar um rumo mais profissional e especializado à LIJ no Brasil, provocando inclusive o interesse das editoras pelo segmento e estimulando outros escritores (alguns já famosos na literatura não infantil) a escreverem para crianças, como Viriato Correia e Malba Tahan. Modernistas da Geração de 30, como Rachel de Queiroz, José Lins do Rego e Graciliano

Ramos também se aventuraram no mundo literário infantil, nem que fosse com apenas uma obra.

De 1944, ano da primeira publicação do último livro infantil do escritor paulista (*Os doze trabalhos de Hércules*), a até bem recentemente, pouca coisa mudou após a revolução literária promovida por Monteiro Lobato. Até pelo menos os anos 1960 seguiam predominando narrativas com conteúdo tradicional e exemplar, com a criança geralmente como a protagonista das narrativas, portadoras de virtudes, exemplos de obediência e esforço, com o objetivo de facilitar a identificação com os leitores e, sobretudo, de atender às exigências de um mercado em expansão. A revolução linguística, visual, lúdica, de temáticas, promovida pelo Modernismo brasileiro, nos anos 1920, à exceção de Lobato, só alcançou a literatura infantil do país com mais de 50 anos de atraso.

Apenas nas últimas décadas do século XX, as obras para crianças ganharam uma nova roupagem no Brasil, apostando em enredos e personagens mais complexos, com temáticas polêmicas, como a questão da homoafetividade, de raça/etnia, de classes sociais, superando a mesmice dos textos pedagógicos, moralizantes e claramente primários esteticamente. São frutos do aparecimento de autores com uma linguagem própria (ultrapassando a mera imitação do estilo lobatiano), unindo textos antenados com a realidade atual, sem esquecer do ludismo e da fantasia, tão próprios à fruição infantil.

A herança de Lobato também alcança os temas dos enredos contemporâneos, que invertem as antigas prioridades e rompem com a tradição das ficções pedagogizantes, de cunho educativo e conservador. Começam a predominar a urbanidade e a presença de personagens mais densas psicologicamente, portadoras de identidades, crises e conflitos antes considerados tabus e inapropriados para a infância. Destacamos aqui as narrativas que versam sobre os preconceitos relacionados à sexualidade e às questões de gênero.

Lajolo e Zilberman (1991) citam o livro de Wander Piroli *O menino e pinto do menino*, de 1975, como a obra que inaugurou, com bastante polêmica na época, a nova tendência literária na LIJ de tratar de temas antes evitados, pois apontados como problemáticos e impróprios para menores. Começou-se a adotar uma linha mais social nas narrativas infantis. O livro de Piroli traz já no título uma ambiguidade que, na mentalidade esquemática e restritiva do adulto, parece se tratar de um enredo sobre a descoberta da sexualidade na infância. Acreditamos, sim, que essa alegoria (do pinto como representação do falo) possa ter sido pensada pelo autor, mas a narrativa conta a experiência do menino Bumba, de quatro anos, que no Dia da Criança recebe da professora um pinto de verdade. Uma série de obstáculos são

colocados para que Bumba crie o pintinho na casa da família até culminar com a morte do animal.

O desenvolvimento da nova safra literária infantil brasileira, menos moralista e utilitária, e mais artística e criativa, buscando inverter e desmascarar os valores ideologicamente conservadores, a partir dos anos 1970, também ganhou fôlego devido ao crescimento do mercado editorial do país. A produção de autores (incluindo ilustradores) nacionais vem ultrapassando a cada ano o número de traduções, e uma das singularidades da literatura infantil da atualidade é que seu sistema editorial parece se adequar aos novos tempos e se modernizar mais rapidamente do que a literatura destinada aos adultos.

Pedro Bandeira (1942), por exemplo, autor de *É proibido miar*, de 1983, é cientista social, ator e dramaturgo, vencedor do Prêmio Jabuti, em 1986. Suas narrativas são subsidiadas por recursos da psicologia do desenvolvimento das crianças para compreender questões que envolvem o leitor infantil, tais como a idade em que enxergam o pai como herói e o momento em que essa imagem se desconstrói<sup>57</sup>. A autora de *Zero Zero Alpiste*, Mirna Pinsky, é jornalista e dramaturga, tem 48 livros infanto-juvenis publicados. De acordo com o site oficial da escritora, desde 2004, desenvolve, em São Paulo, o projeto “Ler com Prazer”, que procura auxiliar crianças da rede oficial de ensino com dificuldades no letramento.

Os anos 2000 são mais férteis no que diz respeito ao aparecimento de obras/escritores que se aventuraram nessa literatura que chamamos de inclusiva, como a professora e doutora em Literatura Georgina Martins (de *O menino que brincava de ser*, 2000; e *Tal pai, tal filho?*, 2010); a educadora, editora e roteirista Marcia Leite, de *Olívia tem dois papais* (2010); a mestre em Literatura Anna Cláudia Ramos, de *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), dona de uma escrita que recorre ao maravilhoso misturando-o a coisas da realidade contemporânea; a contadora de histórias e tradutora Regina Drummond, de *Menino brinca com menina?* (2006); o jornalista, dramaturgo e escritor de novelas Walcyr Carrasco, de *Meus dois pais* (2010); e até mesmo uma promotora de justiça, Marilene Godinho, de *Menino ama menino* (2000), que publica livros para crianças e adolescentes desde 1978, contando com mais de 40 títulos. Todos escritores dedicados quase que exclusivamente a escrever livros infanto-juvenis. A exceção do nosso *corpus* é Rubem Alves, de *O gato que gostava de cenoura* (2005), autor já conhecido por escrever livros de crônicas, teologia e educação, mas que na seara infantil publicou pelo menos 45 títulos.

---

<sup>57</sup> Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/pedro\\_bandeira/](https://www.ebiografia.com/pedro_bandeira/)>. Acesso em: 24/10/2019.

Vale destacar em relação a essa boa safra de escritores de livros para crianças da contemporaneidade o surgimento da Editora Metanóia, do Rio de Janeiro, especializada em publicar livros sobre diversidade humana, principalmente sexual, de gênero e de religião. Foi pioneira em lançar um selo – Crianças Diversas – especificamente destinado à literatura infanto-juvenil com essas temáticas, o que, certamente, vem proporcionando a descoberta de mais autores dedicados a escrever literatura infantil inclusiva. A exemplo da filósofa e mestre em Literatura Rosângela Trajano, de *Um menino meio assim* (2015); da psicóloga Janaína Leslão, que estreou em 2018, com *A princesa e a costureira*; Nicolly Bueno, professora, escritora e editora transexual de *As duas mães de Anita* (2018); e a psicóloga Beatrice Marinho Paulo, de *Nossa história* (2017).

Esse sistema editorial mais moderno e flexível, por sua vez, contribuiria para a regularidade das publicações e a manutenção de um público fiel, com autores mais festejados conseguindo lançar mais de um livro por ano. Juntamente com as publicações policiais e de teor erótico, os livros infantis lideram o ranking de penetração da literatura nos lares burgueses. O investimento da indústria do livro infantil em lançamentos de coleções originais, promoção de novos escritores e reedição de clássicos também contribuem para a expansão do segmento. Há muito que essa indústria também percebeu o potencial de consumo da criança, algo ainda questionável do ponto de vista ético, uma vez que esse consumidor não estaria preparado para ser bombardeado por fortes ações de publicidade.

Esse grande poder de penetração e sua ampla produção garantem, no entanto, que os livros infantis estejam de fato agradando as crianças? De acordo com Eliana Yunes, em *A maioria da literatura infantil brasileira* [texto de *Literatura infanto-juvenil*, 1980], não. E concordamos com ela. Prova disso é a preferência clara dos pequenos por outros produtos culturais, em especial os da cultura de massas, como a televisão, a Internet, os videogames, as revistas em quadrinhos. Quando leem livros, as crianças o fazem por imposição. A boa notícia é que a LIJ parece estar procurando recuperar o tempo e espaço perdidos.

É importante também, quando se pensa sobre a literatura infantil, atentar para o leque de influências que atuam direta ou indiretamente sobre o ciclo de produção de um livro infantil. A começar pela própria infância do autor, suas vivências, suas relações, principalmente com a família; há ainda as pressões de grupos (leitores adultos, a exemplo de críticos, pais, professores, médicos etc.) sobre que tipo de texto escrever; e, por fim, a autoridade da editora, que encomenda como o livro deve ser para que seja publicado e que venda. Este último aspecto, o das vendas, é diretamente estimulado pelo que a escola adota em seus currículos, por exemplo.

No fim das contas, o livro infantil em comparação com o não infantil tem um *status* mais de mercadoria, uma vez que a sua cadeia produtiva, que se reflete na grande quantidade de obras publicadas, se assemelha, por exemplo, aos jogos de computador de hoje. Escritores recebem das editoras encomendas de livros de acordo com o sexo, a faixa etária, a localização geográfica do potencial leitor, e ainda conforme a moda, a capacidade educativa, os temas do momento (geralmente advindos dos meios de comunicação de massa), que podem agradar pais, professores e a criança; esta última detém um poder de consumo restrito, mas seu poder de influenciar os adultos consumidores só cresce a cada dia. Muitas vezes, o que acontece é que o autor abre mão da liberdade artística para adequar seus textos infantis às exigências mercadológicas, marcadamente ideológicas. A literatura infantil, incluindo a brasileira, é, portanto, marcada por concessões e contradições, de um lado arte, de outro, instrumento utilitário da ideologia burguesa.

No fim, essa mercantilização da infância acaba por resultar em uma quantidade ainda bastante expressiva, em pleno século XXI, de narrativas retrógradas e conservadoras, para agradar principalmente aos pais, ou seja, aqueles que detêm o poder de compra. É uma cadeia de influências que, segundo Hunt (2010), pode ser assim descrita de maneira invertida: “(...) os filhos influenciam os pais que influenciam os professores que influenciam as livrarias que influenciam as editoras que influenciam os autores (...)” (HUNT, 2010).

O poder de influência dos filhos está limitado, no entanto, pelas opções que lhes são previamente apresentadas pela família e pela escola. Então, de acordo com o encadeamento apresentado, os autores e os pequenos leitores são os que menos influência têm no esquema de produção do livro infantil. Acreditamos, porém, e defendemos abertamente nesta tese, que esse sistema pode ser subvertido, tendo a criança e os autores um papel essencial nesse processo subversivo e transgressor. São exatamente aquelas obras com conteúdos mais desafiadores, que não fazem concessões nem tratam o leitor como incapaz que mais podem fazer sucesso entre as crianças.

A linha de produção na qual se transformou a literatura infantil continuaria tendo em mente formar um sujeito supostamente inferior, imaturo, descontrolado. A criança ainda é vista como esse Outro sobre o qual se debruçam pais, professores, pedagogos, escritores, transformada em um ser idealizado, segundo uma imagem que o adulto considera ser a mais apropriada para espíritos tão transgressores. Os pequenos, considerados dependentes afetiva e intelectualmente, que não respondem a essa idealização e a essa normatividade (no caso de nossa tese, a heteronormatividade, principalmente) são enxergados como defeituosos, anormais, deficitários, contraventores.



A culpabilização é um desses instrumentos de modelagem do ser infantil, como podemos detectar nas narrativas que ora analisamos, a maior parte delas inclusive adotando uma perspectiva inclusiva e subversiva da ordem estabelecida. Nestes casos, essa culpabilização é vista sob um ponto de vista de questionamento dentro dos enredos. Naldo, de *Meus dois pais*, demora a aceitar a relação homoparental do pai, mas, no fim, acaba surpreendendo a todos e acolhe Celso, o parceiro do pai. “Cortei a primeira fatia do bolo. Botei num pratinho. De repente, senti uma enorme coragem. Um sentimento incrível explodiu dentro de mim. Estendi o braço e dei a primeira fatia do bolo para o Celso, dizendo com voz bem alta: - Você também é meu pai” (CARRASCO, 2017, p. 42).

#### **4.8 O poder subversivo da literatura infantil**

A histórica subvalorização adultocêntrica da literatura infantil também está ligada à imagem de inferioridade e menoridade que a própria infância ganhou ao longo do tempo. É o adulto, autoproclamado superior, quem controla todo o processo de produção dessa literatura, desde a criação, passando pela edição, publicação, distribuição e compra dos livros para as “suas crianças” lerem. No fim das contas, o que se vê, ainda com muita frequência, é, tendo em vista todo esse contexto de dominação do adulto sobre o infantil, uma literatura pobre esteticamente porque subestima a real capacidade criadora dos pequenos leitores.

No entanto, exatamente porque isolada e apartada do mundo exterior pelos muros da escola e da casa da família, essa criança necessita de suportes que a auxiliem a experimentar e assimilar as coisas do mundo. E, mesmo que pressionada pelo caráter pedagógico que foca no ensino dos pequenos alunos, é a literatura um instrumento privilegiado para que eles possam amadurecer em conhecimentos enquanto compreendem o mundo à sua volta. Por meio da história contada/lida e da linguagem utilizada, a narrativa literária é capaz, ainda que educar não seja seu objetivo primeiro, de penetrar na psique infantil, tornando-se canal para alimentar fantasias, aquisição de saberes e conhecimentos, bem como para a compreensão da realidade, mesmo que esta última não seja aquela que o adulto quer impor como sendo a mais adequada.

A literatura infantil pode atuar numa posição ambígua: sob a perspectiva de dominação do adulto, ela se transforma em instrumento pedagógico de transmissão da normatividade adultocêntrica, em especial da heteronormativa, que, no caso das narrativas aqui analisadas, é questionada, mesmo que, em alguns casos, persista ainda um sutil viés conservador ao se abordar a temática da homoafetividade. Ou seja, há livros que trazem apenas uma abertura parcial ou mesmo uma falsa abertura; nas palavras de Sonia Salomão Khéde, em

*Literatura “infanto-juvenil”*: ideologia e consciência [texto de *Literatura infanto-juvenil*, 1980], narrativas que mascaram o velho com uma nova roupagem, nas quais a visão do adulto, seja ela condicionadora ou emancipadora, continua predominando, sem nenhum impacto significativo sobre as estruturas sociais e culturais conservadoras. Em *Um menino meio assim* (2015) – que, claro, tem sua importância por estimular a reflexão sobre o preconceito sofrido por uma criança efeminada –, no fim da história, o garoto conseguiu ser o que ele queria apenas porque os pais cansaram de insistir para que fosse menos diferente e “desistiram”. “Mas o menino não teve jeito” (TRAJANO, 2015, p. 15).

Por outro lado, a literatura, se produzida tendo como objetivo principal os interesses da criança, pode ter um papel promissor e positivo na organização existencial dos indivíduos, por meio do conhecimento transmitido pelos enredos (mesmo os mais fantasiosos, já que, para a criança, a fantasia está, de maneira intrínseca, ligada à realidade) e do enriquecimento de sua capacidade linguística. A literatura produzida pensando em chegar até e a atrair a criança tem alguns pontos que podem ser considerados diferenciados se comparados com as obras literárias ditas não infantis. Para além da duplicidade que seu uso possa ter, pedagógico ou literário, trata-se de um segmento que não conhece fronteiras em relação aos temas dos seus enredos, se é policial, uma história de amor, ficção científica, uma aventura no estilo *Robinson Crusoe* e *Viagens de Gulliver*<sup>58</sup>, não importa. Além disso, é uma literatura que não se fecha na tradicional divisão da forma, se é conto, novela, poesia, romance; tem na ilustração uma aliada essencial; é dona de modalidades bem próprias, como o conto de fadas e as fábulas; e o mais importante, desliza livremente entre histórias realistas e maravilhosas, que podem, inclusive, estar mescladas no mesmo enredo.

Destacamos aqui, ainda, a especificidade e singularidade do pequeno leitor, o que faz da literatura infantil ainda mais especial, pois a criança, diferentemente do adulto, com seus hermetismos e expectativas restritas por uma série de normas acumuladas ao longo do tempo, é sempre mais aberta ao novo. E a literatura, em especial a infantil, é reconhecidamente pródiga em alimentar a imaginação criativa, mesmo que, na maioria dos casos, sua estética de linguagem tenda a adotar a mesma perspectiva da literatura para adultos, arriscando e explorando muito pouco novas possibilidades.

---

<sup>58</sup> As obras de Daniel Defoe e Jonathan Swift, publicadas originalmente em 1719 e 1726, respectivamente, não *a priori* surgiram pensando em atingir o leitor infantil, mas caíram no gosto das crianças ao longo das décadas posteriores, sendo lidas e apreciadas por esse público até hoje; inclusive, alguns críticos chamam de “robsonismo” a fase do desenvolvimento psico-emocional do leitor infantil em que ele passa a preferir as histórias de aventuras aos contos de fadas, sendo como uma transição para a leitura de textos mais realistas, que apostam no abstracionismo e nas subjetividades das personagens.

Do ponto de vista da pesquisa, a singularidade e especificidade da literatura infantil se sobressaem ainda mais, já que é preciso levar em conta que pode até ser mais complexa a leitura de um livro para crianças do que a leitura de um texto destinado a adultos. Hunt (2010) chama a atenção para a distinção entre as seguintes situações de leitura: o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças. Não podemos pensar nessas situações como se fossem a mesma coisa. Tentamos em nossa análise exercitar a reflexão levando ao máximo em consideração os supostos interesses do pequeno leitor e das personagens crianças, as especificidades do livro infantil e o outro mundo (cultura) da infância; sem deixar de reforçar, segundo a nossa perspectiva pesquisadora adulta, a tese de que livros infantis inclusivos são importantes para a formação do indivíduo. A questão do poder também está impregnada na própria pesquisa, uma vez que a literatura infantil ainda não goza do mesmo *status* acadêmico e crítico da literatura adulta.

Defendemos a importância que as obras literárias, em contraposição aos textos não literários, têm para estimular sentimentos e reações por parte de quem as lê. E, por isso mesmo, no caso da literatura infantil, nunca podemos esquecer de que são textos escritos por adultos, estando repletos de tentativas de controle do ser infantil e de apelos morais. Porém, na intenção de minimizar essa tendência negativa, é fundamental o exercício de ver as narrativas não como instrumentos para atender ou alterar as opiniões adultas, mas na perspectiva de eles poderem auxiliar na formação das opiniões e identidade infantis.

Além do mais, da mesma forma que a infância e seus significados mudam conforme a época, a literatura infantil de hoje<sup>59</sup>, certamente, não é a mesma dos seus primórdios, bem como as interpretações que se fazem dela. Buckingham (2007) afirma que a infância sempre foi um conceito relativo e diversificado (BUCKINGHAM, 2007, p. 12); conceito construído social, histórica e culturalmente, com um papel importante nessa construção da própria literatura e, mais recentemente, das mídias eletrônicas. A instabilidade do conceito de infância influi diretamente nas mudanças ocorridas nos livros infantis desde o século XVIII e vice-versa. Contudo, tendo em vista as menores limitações do ponto de vista social cultural na contemporaneidade, algumas narrativas infantis ousam em ser menos restritivas quanto às questões morais.

---

<sup>59</sup> HUNT (2010) afirma que a literatura infantil pode ser definida da maneira mais correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças. “(...) o livro para a criança pode então ser definido em termos do leitor implícito” (HUNT, 2010).

Jesualdo, em *A literatura infantil* (1993), afirma que a “puerilidade” e o “tom moralizador” são exatamente os dois mais graves defeitos dos livros escritos tendo premeditadamente como alvo o leitor infantil. Nesses textos, a virtude é sempre recompensada e o vício sempre castigado. No entanto, não nos enganemos, a criança, como não é tão boba e pueril quanto se pensa, logo percebe a superficialidade, o artificialismo e o autoritarismo que caracterizam tais obras, preferindo, ainda que inconscientemente, as de melhor qualidade estética, obras que reúnam drama, aventura, fantasia, personagens marcantes (reais ou mágicas) e temas desafiadores, como é o caso da aceitação do diferente.

Mesmo que a perspectiva de nossa pesquisa seja de defender a importância da literatura infantil para formar futuros adultos menos preconceituosos e mais abertos às diferenças, essas narrativas não podem ser totalmente voltadas para instruir os pequenos. Caso ocorra um processo de educação/instrução por meio da literatura – o que, reiteramos, não é obrigatório em se tratando da arte literária – isto deve ser visto como algo secundário. Antes de qualquer coisa, as narrativas infantis devem distrair e dar prazer, o que por si só já é capaz de estimular o intelecto, a imaginação e a sensibilidade estética da criança. E, aproveitando esse poder que a literatura tem, defendemos que ela pode também ser utilizada para, retratando a realidade, gerar posturas abertas e de respeito ao diverso, melhorando a compreensão e aceitação das alteridades e as relações interpessoais. Educar não é simplesmente ensinar algo a alguém, mas dar o poder a esse alguém de utilizar os conteúdos disponibilizados para determinadas finalidades. Prazer e saber não são excludentes, eles se complementam na literatura, principalmente na infantil.

Concordamos com Nelly Novaes Coelho, em *O ensino da literatura: comunicação e expressão* (1975), quando afirma que os textos poéticos são os mais adequados para a educação, cujo objetivo principal deve ser levar a criança a descobrir a realidade circundante, a enxergar os seres e as coisas com as quais ela convive, a ter consciência de si mesma e do meio em que vive e a ensinar os pequenos a se comunicarem eficazmente com outros (COELHO, 1975, p. 153). Interessa-nos, principalmente para a nossa pesquisa, que a educação por meio do ensino de literatura seja capaz de fazer com que os pequenos vejam os outros como eles realmente são, e não como aquilo que lhe foi explicado pela normatividade adulta conservadora. A literatura infantil, enquanto instrumento de educação, tem o poder de estimular as potencialidades latentes da criança, de fazer florescer valores positivos, humanizados e de respeito pelas alteridades. Para educar, antes de qualquer coisa, o texto literário infantil deve provocar um impacto dramático nos pequenos leitores.

A ficção literária permite ainda o descentramento, a capacidade de sairmos do nosso lugar e respeitarmos o outro em suas singularidades. É o outro que possibilita o aprimoramento do autoconhecimento. Acreditamos que a leitura de um livro, ente vivo e não objeto sem vida, é lugar de possibilidade, de contradições, de transformação, da pluralidade de significados. E com a criança não é diferente, talvez a capacidade de sair do seu centro seja até maior do que a do adulto.

O leitor infantil que lê/ouve *Olívia tem dois papais* (2010), por exemplo, terá uma maior probabilidade de encarar com mais naturalidade e respeito a adoção de uma criança por um casal de homens. Pensemos (na perspectiva de possibilidade e não de certeza) no impacto que o trecho a seguir da narrativa, em que Olívia conversa com um dos pais, poderia ter sobre um leitor infantil:

- O Lucas é muito bobo, papai, ele gosta de me provocar, dizendo que eu não tenho mãe.
- E você fica triste? – o pai perguntou, preocupado.
- Claro que eu fico. Por que ele também não provoca a Isabela e o Tadeu dizendo que eles não têm pai? Isso não é justo! – ela exclamou, contrariada.
- É mesmo uma injustiça, queridinha. E o que você respondeu para ele?
- Eu falo assim: “Eu não tenho mãe, mas tenho dois pais só pra mim”.
- Essa é uma boa resposta, meu bem. Mas, sabe, não é todo mundo que acha bom ter dois pais ou duas mães. Cada família é de um jeito... E o Lucas só conhece um tipo de família – o pai explicou (LEITE, 2010, p. 37).

O enredo de *As duas mães de Anita* (2018) também reforça bastante a felicidade da menina protagonista por ter sido adotada por suas duas mães. Ao invés de ter permanecido abandonada pelos pais biológicos, agora Anita tem uma família que a ama, ainda que diferente. “A família de Anita é diferente das outras famílias. Ela não tem um pai, mas tem duas mães e para completar a felicidade de Anita suas duas mães lhe deram uma cachorrinha que se chama Pandora” (BUENO, 2018, p. 12).

Ao longo do seu crescimento, a criança vai superando etapas, resolvendo conflitos, que deverão resultar no amadurecimento intelectual e emocional. Por isso, uma literatura que a auxilie nesse processo conturbado, de forma sadia e livre de preconceitos, pode ajudá-la na construção de sua identidade sociocultural; uma literatura para crianças que evite e combata o que Jesualdo (1993) chama de “infantilismo pedagógico”.

É a concepção benjaminiana de especificidade, autonomia e liberdade do ser infantil que adotamos em nossa pesquisa. No caso da fábula, por exemplo, não é a lição de moral certamente o que chama a atenção da criança leitora, mas o caráter maravilhoso do animal amigo, que é capaz de falar com ela e despertar suas ideias. Não é função primordial do livro infantil introduzir, imediatamente, o ser em formação na realidade, na vida. Esta é uma

consequência indireta da leitura, que pode (não obrigatoriamente) fazer com que o leitor estabeleça conexões entre o que vem de fora e o seu interior.

Da mesma forma que o leitor mais maduro, a criança não é um mero receptor passivo de conteúdos que emanam dos textos; ao ler, ela reescreve as histórias, as palavras se juntam, se unem com as ilustrações, para se transformar em aventuras, romances, descobertas extraordinárias, amizades especiais, batalhas de vida ou morte. O ato de ler, para os pequenos, não deve estar dissociado do ato de brincar. Brincando/lendo a criança constrói seu mundo e liberta-se das amarras impostas pela realidade adultista ameaçadora e opressora. Brincar/ler é uma das formas que ela encontra para sobreviver à dura realidade que a cerca.

#### **4.9 A liberdade do ato de ler**

O mundo infantil é repleto de perspectivas próprias e específicas e seria muito pedantismo por parte de autores e do mercado literário em geral acreditar que apenas ao se classificar um texto literário como infantil estaria garantindo-se a adesão dos pequenos leitores. Não, antes dessa classificação simplista, é preciso deixar que o texto chegue até a criança e que, por si mesma, ela descubra o prazer de lê-lo.

É necessário ademais parar de pensar na criança, no que destinar a ela, numa perspectiva de proibição, principalmente no que tange às artes, como a literatura. Se ela tiver interesse, mesmo que teoricamente um texto possa ser superior à sua capacidade cognitiva e emocional, a orientação dos especialistas mais progressistas é que ela possa descobrir por ela mesma se consegue gostar da leitura. A velha fórmula tradicional de que a literatura infantil deve ser esteticamente fácil, geralmente caindo nos erros do simplismo e da puerilidade exagerada, e sempre ter um final feliz plenamente assegurado, em nossa avaliação, dá sinais de desgaste. Ainda que predominem essas duas características chave – consideradas os dois principais elementos para se garantir o sucesso de uma obra literária infantil – é preciso ter em mente que, em um contexto de rapidez e saturação informacionais, as mudanças ocorrem a cada segundo e o herói das narrativas encontra-se ainda mais fragmentado.

Em *É proibido miar* (1983), o cachorrinho Bingo, rejeitado e abandonado pela família (porque miava como um gato, ao invés de latir como um cão feroz e de respeito), ainda que consiga escapar da prisão (foi entregue pela própria família ao canil municipal por ser diferente, menos macho), não mais volta para o convívio dos pais e irmãos, como geralmente se vê nas narrativas infantis. Ele simplesmente sumiu no mundo.

Ninguém mais pôde encontrar o Bingo. Nunca mais se soube para onde ele foi. Uns dizem que ele partiu para bem longe e foi aprender outras línguas. Dizem que, agora, o Bingo sabe cocoricar, mugir, balir e até trinar. Outros acham que ele foi para uma terra onde todo mundo pode falar a língua que quiser. Uma terra onde é permitido miar. Uma terra onde é permitido ser diferente (BANDEIRA, 1983, p. 39).

Entretanto, para além da linguagem fácil e da certeza de um final feliz, para ter sucesso junto ao público para ao qual *a priori* se destina, o texto para a criança deve, sobretudo, como já afirmamos anteriormente, apostar no imaginoso, no estímulo à fantasia. Deve ser um texto – mesmo os mais realistas – carregado de dramatismo, sem medo de cair em absurdos e, por vezes, projetar mundos completamente irreais do ponto de vista restritivo dos adultos. “Invenção e drama são, pois, os dois pilares essenciais de toda literatura que serve aos interesses da criança, não importa a idade” (JESUALDO, 1993, p. 39). Apresentando estes dois elementos, aliados às técnicas de linguagem (texto e ilustrações) e a um enredo que seduza o leitor, as probabilidades de sucesso junto à audiência podem aumentar consideravelmente.

Quanto à questão da moral, que está impregnada nas obras literárias infantis desde os seus primórdios, ela permanece nas obras mais contemporâneas, em especial na chamada literatura infantil inclusiva? Nossa resposta é sim; ainda que defendamos que ela deva ser empregada de forma cada vez mais sutil, deixando a cargo do pequeno leitor o que ele pode levar como lição para a vida. E esse leitor já faz isso pelo menos desde os primeiros contos de fadas publicados por Charles Perrault, no século XVII. Se não como explicar que a violência retratada em algumas dessas narrativas não tenha sido levada adiante pela criança na vida real? Ainda mais num contexto de globalização e acesso irrestrito a uma quantidade cada vez maior de informação, é impossível para os pais, educadores e demais tutores regularem tudo o que eles consideram ou não apropriado do ponto de vista moral.

A criança é um sujeito com vontades e desejos próprios, com uma capacidade singular de apreender o que ela precisa e deseja assimilar de um texto literário. Mais realista ou mais maravilhosa, numa narrativa sua perspectiva é sempre de levar em conta menos o que condiz com a realidade e mais o que satisfaz seus desejos. Ou seja, ela privilegia o que deveria ser, a partir do que é apresentado pelos enredos. Como quando uma criança prefere o papel do bandido ao do detetive, já que o primeiro teria as qualidades que ela gostaria de ter, a exemplo do espírito aventureiro, da perspicácia, da força, da agilidade. Em se tratando das fábulas, reiteramos, interessa mais a dramaticidade potencializada por meio da astúcia e do encanto do animal do que a moral inerente à maioria delas.

Estudiosos da literatura infantil consideram imprescindível para quem se propõe a pesquisar sobre esse segmento literário conhecer, ainda que basicamente, as consecutivas etapas

do desenvolvimento psicológico do ser em formação<sup>60</sup>. Tal conhecimento é importante para que se possa entender minimamente qual o tipo de texto pode ser melhor usufruído pelo pequeno leitor ao longo do seu amadurecimento. Até os sete anos a grande maioria das crianças ainda não aprendeu a ler, dependendo do adulto para lhe contar histórias, como as provenientes da literatura infantil. Predomina nesse período o imagismo.

Somente com 11 anos, a criança seria capaz de utilizar plenamente seu pensamento racional e é nesta fase que começam a predominar os pensamentos e desejos eróticos, que ela procura estimular por meio das narrativas que lê. Portanto, até esta idade, ela dá mais vazão à sua imaginação criadora, sem se incomodar com a falta de unidade, com as incongruências e absurdos que possam emanar, para ela, das narrativas oralizadas ou lidas, estas últimas já no período escolar. Aos poucos, a criança vai sendo forçada, por meio das mais variadas imposições, como a literária, por exemplo, a se adequar à normatividade adultocêntrica. Contudo, é sabido que qualquer narrativa que claramente tenha um objetivo maior de apenas instruir do que dar prazer terá grande probabilidade de ser rejeitada pelos pequenos leitores.

Nelly Novaes Coelho, em *Literatura infantil: teoria, análise* (2000), classifica o leitor infantil em algumas categorias que são importantes para que pais e professores, principalmente, se orientem na hora de escolher que narrativas disponibilizar para as crianças, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Há, inicialmente, o pré-leitor (dos 15/17 meses aos cinco/seis anos de idade), que se interessa mais pelas ilustrações, vê o livro como parte de suas brincadeiras e depende totalmente da interação com o adulto que lhe conta a estória. Depois vem o leitor iniciante (a partir dos seis/sete anos), que está aprendendo a ler, encontrando-se numa fase de maior socialização e racionalização da realidade do que o pré-leitor, com o adulto aparecendo como agente estimulador da leitura. Daí a importância de uma maior abertura dos pais e outros tutores para textos que tratem as crianças com mais autonomia e as formem para, no futuro, se tornarem leitores e cidadãos respeitosos quanto aos direitos humanos e às alteridades.

A categoria seguinte é a do leitor em processo (a partir dos oito/nove anos), que já domina com mais facilidade a leitura, seu pensamento lógico já é mais organizado e se atrai por narrativas que o desafiam e questionam as normas que lhe são impostas. É nessa fase que

---

<sup>60</sup>Jesualdo (1993) utiliza a classificação de Ponce, que considera quatro etapas do desenvolvimento da inteligência: a primeira, até os 18 meses, a etapa da maturação, na qual predominam a impulsividade e a emoção; a segunda, a etapa técnica ou da “invenção da mão”, de um ano e meio a três anos, na qual a criança começa a apreender a realidade inicialmente usando a mão; a terceira, dos três aos sete anos, a etapa egocêntrica, na qual o monólogo, a relação consigo mesmo, é predominante; e a quarta, etapa do pensamento racional, quando a criança passa a atuar com a razão.



acreditamos ser a ideal para começar a introduzir na rotina da criança livros com temáticas mais complexas, inclusivas e questionadoras, como as que analisamos nesta tese. Chegamos em seguida ao leitor fluente (a partir dos 10/11 anos), para o qual a prática da leitura já está em fase de consolidação, tem uma capacidade de reflexão e concentração mais aguçada, e uma facilidade maior para assimilar narrativas que recorrem à abstração e à subjetividade.

Por fim, tem-se o leitor crítico (a partir dos 12/13 anos), que domina completamente o ato de ler e a linguagem escrita, seu pensamento crítico e reflexivo permite que se coloque criticamente em relação aos textos, com mais consciência (e, por conseguinte, mais conhecimento) quanto à realidade, e mais capacidade de ter empatia com o outro, o diferente. Esta é a etapa<sup>61</sup> mais propícia para que a criança exerça sua autonomia e a liberdade de ler o que lhe desafia, e tem maior probabilidade de se sentir atraída e buscar narrativas com temáticas antes restritas ao mundo dos adultos, a exemplo da sexualidade. Portanto, a literatura infantil tem um papel preponderante na formação da criança, auxiliando-a a desenvolver todas as suas potencialidades e amadurecer a cada etapa do seu crescimento.

Geralmente, a criança não lê o que gostaria, mas o que a obrigam a ler; a consequência é a resistência permanente a qualquer tipo de literatura, inclusive a literatura que pode desenvolver e fortalecer seu espírito imaginativo e criador, principalmente no período em que essa mesma criança já domina sozinha a prática da leitura e da escrita. O inverso também é verdadeiro: justamente por ter esse espírito imaginativo inerente é na infância que a literatura tem mais possibilidade de adentrar e se consolidar na vida dos indivíduos. A literatura tem uma capacidade ímpar de estimular afetos e sentimentos por toda a vida, daí a grande importância de enredos que apresentem temáticas e personagens de respeito às diferenças.

À medida que crescem, os pequenos leitores vão necessitando e procurando obras que privilegiam o verossímil, que estejam mais de acordo com o que eles assimilam da realidade à sua volta. Daí a probabilidade de que narrativas com enredos mais complexos e polêmicos, como as da literatura infantil inclusiva com foco na homoafetividade, tenham mais espaço junto a crianças que, pelo menos, já consigam ler, a partir dos sete anos.

Dependendo do seu estágio de crescimento, as crianças têm reações diversas quando expostas a temas mais complexos, a exemplo da sexualidade, da morte, da violência, do sexo, do racismo, da pobreza. No entanto, são mais abertas a posturas consideradas radicais

---

<sup>61</sup> Em *Introdução à literatura infantil e juvenil* (1991), Lúcia Pimentel Góes comenta a caracterização do desenvolvimento infantil proposta por Alexander Beilinch, para quem, o período dos nove aos 12 anos é a idade da história ambiental e idade da leitura factual: “A criança principia a orientar-se no mundo concreto, objetivo. Esse mundo não deve aparecer em descrições secas, mas através de histórias e acontecimentos vivos” (GÓES, 1991, p. 33).

e por isso mais flexíveis em suas percepções e reações aos textos; exploram mais ludicamente a linguagem e são menos tolhidas por pensamentos e sentimentos fixos, preconceitos, característica bastante marcada nas pessoas adultas. Essas qualidades do leitor infantil nos fazem refletir sobre uma distinção que merece bastante atenção: qual o grau de diferença entre a “literatura da criança” e a “literatura para a criança” (HUNT, 2010)? O primeiro tipo é o mais comum.

A abordagem de Hunt (2010) é de suma importância para entendermos, por via da pesquisa sistematizada, o que está acontecendo nos e com os textos infantis na contemporaneidade. Mesmo que já tenhamos hoje a oportunidade de ter acesso a livros com temáticas antes improváveis de serem disponibilizadas para crianças – questionamentos quanto à inclusão das pessoas com deficiência, ao racismo, ao machismo, à violência doméstica, ao preconceito de classe, à sexualidade e afetividade, aos direitos da criança, aos direitos humanos em geral, por exemplo –, a tradição, constata Hunt (2010), continua forte na literatura infantil. Esta última também ainda é vista por muitos como inferior e, portanto, marginalizada na cultura e nas artes. O que levanta inclusive uma contradição, já que se trata de um segmento quantitativamente mais produtivo do que a chamada literatura adulta.

A suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a outras literaturas – para não falar que é uma contradição conceitual – é, tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável. Implica também uma improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança leitora como da forma como os textos operam (HUNT, 2010).

Não se pode mais pensar na literatura infantil como um tipo literário primário, trivial e homogêneo. O segmento, como qualquer outro da literatura em geral, está sujeito a apresentar uma qualidade estética deficiente, e não se pode sempre subestimá-lo em seu potencial de diversidade, vitalidade e valor artístico. No entanto, é importante indagar: que tipo de narrativa infantil ainda predomina, atualmente, na maioria dos livros consumidos/lidos pelos pequenos?

Sempre que se tente abordar a literatura infantil, do ponto de vista da pesquisa, principalmente, é preciso pensar na relação entre adulto e criança, uma vez que esta tende a refletir os conflitos resultantes das relações de poder na sociedade. Também é preciso pensar na legitimação das literaturas infantil e não infantil pelos diversos canais, como a universidade e a crítica; e a conclusão é que a primeira sempre foi marginalizada em relação à segunda, o que por muito anos também a relegou a um papel secundário na pesquisa em literatura. Lajolo e Zilberman (1991) observam que esse desequilíbrio também é fruto do caráter educativo e da

dimensão pedagógica que a LIJ assumiu como suas características fundantes, com vistas a atender a projetos escolares e políticos. Ou seja, privilegiou-se um viés utilitário em detrimento de sua importância artística e estética.

Quase sempre, a criança lê um livro apenas e quando sofre imposição por parte de pais, educadores, médicos e outros profissionais que a tutelam. A compreensão da vida, que poderia ser expandida por meio da leitura, é, pelo contrário, limitada por essa relação de poder completamente unilateral. E, por isso mesmo, é grande a probabilidade de que os pequenos tenham acesso mais a uma literatura primária, pouco desafiadora do ponto de vista intelectual e emocional, e ainda recheada de temas conservadores e muito pouco progressistas, mas considerados adequados ao ser em formação. Também, por não estar sujeito a uma qualificação canônica (como ocorre com a literatura adulta), esse segmento literário aponta a perspectiva de maior abertura estética, para o bem e para o mal.

Conceitos como “ruim”, “bom”, “melhor”, “pior”, “adequado”, “inadequado”, geralmente utilizados para classificar uma obra infantil, numa visão estritamente protecionista e de vigilância exacerbada, precisam ser superados. A obra feita para crianças deve ser pensada criticamente sob o potencial de interação que ela pode ter com o leitor, das múltiplas possibilidades de significados literários que se podem extrair dela. A perspectiva interacionista é inerente à leitura como processo de construção de sentidos; e a criança tem uma capacidade ímpar de tirar das narrativas significados próprios, fora das normas já solidificadas na mente dos adultos, ainda que, cedo, elas comecem a compreender as regras do jogo e passem a adotá-las ou a fingir que as adotam apenas para agradar pais, professores e outros tutores.

Ler é também uma questão de expectativa e, certamente, seria muito presunçoso tentar enquadrar e homogeneizar as expectativas infantis dentro de um pensamento limitador, do que o adulto acha que é mais apropriado para os pequenos. Não existem fórmulas fixas e definitivas no trato, inclusive literário, entre adulto (geralmente o que escreve) e criança (que lê). Montaigne já afirmava isso lá nos idos do século XVI, alertando que a imposição era uma violência aos pequenos seres. Para nossa sorte e principalmente das crianças, a fundação da literatura infantil nos deixou até hoje autores que não incorreram no didatismo excessivo e viraram clássicos consagrados pela própria infância, como Perrault, Hans Christian Andersen, os Irmãos Grimm, Cônego Schmid, Collodi, Carroll, Barrie, entre outros. São eles, juntamente com Lobato, no Brasil, que lançaram as bases da literatura infantil contemporânea, que, sem abrir mão da fantasia e do maravilhoso, aposta em enredos inclusivos e humanizados.

Dessa forma, é importante pensar na criança leitora como desconstrutora de textos, gerando uma multiplicidade de sentidos que só ela, com seu pensamento mágico, ainda livre da

normatização adultocêntrica e não modelada pelas regras do jogo, pode atingir o mais plenamente possível. A criança brinca, joga com os diversos sentidos que as palavras podem ter, embora cada autor, cada texto dê, a todo o momento, pistas para a sua compreensão. Mesmo que as opções de escolha da criança sejam extremamente limitadas e já moldadas pelo que a crítica (especializada ou não especializada) determina que é adequado para ela, o que, por sua vez, influencia pais e educadores, ela é capaz de tirar significados próprios dos livros que lê.

É preciso ainda ratificar que a situação de formação intelectual e emocional do ser infantil não justifica a publicação de textos que confundem simplicidade com falta de originalidade, tanto no que se refere à linguagem utilizada como aos significados que podem emanar da obra. A tendência de alguns escritores é um controle exacerbado da fluidez linguística e dos temas apresentados por causa do preconceito historicamente cultivado de que a criança deve ser protegida dos perigos da vida. O que, por sua vez, torna os textos entediantes e insatisfatórios.

O didatismo exacerbado ainda é muito forte na literatura infantil, mesmo que venha sendo utilizado cada vez mais sutilmente – e quiçá esteja sendo disfarçado – como forma de controlar as mentes e vontades dos sujeitos considerados imaturos, primitivos e até mesmo selvagens. Textos limitados e limitadores acabam por abafar uma das características mais impressionáveis da criança: sua tremenda capacidade de criar, de pensar. São narrativas com uma pesada carga ideológica conservadora e autoritária, que partem da suposição de que os efeitos sobre quem os lê são lineares e diretos, sem levar em consideração as subjetividades de cada um.

É impossível saber ao certo o efeito – se houver – que tal ou qual livro tem sobre a criança leitora, seja ele claramente transgressor do conservadorismo ou apoiado na concepção romântica de total inocência dos pequenos. O fato é que a literatura infantil, independente da temática e da linguagem utilizada, nunca será inocente. O pensamento burguês sobre a infância se apoia na construção de imagens estereotipadas da criança, algumas até completamente contraditórias: pura e inocente; pecadora e corrompida; supostamente livre e natural, na perspectiva adultista de uma infância idealizada, que poderia ter sido ou que poderá vir a ser; portanto, uma postura marcada pela ambiguidade de sentimentos com que, historicamente, o adulto sempre enxergou a infância, em um misto de nostalgia, prazer, desejo, medo, ansiedade, compaixão.

Para a nossa satisfação e, sobretudo, para o bem da criança, escritores e obras infantis contemporâneas parecem estar tomando um rumo diferente, rompendo com os esquemas e convenções até então predominantes nesse segmento literário. Enredos

conformistas e sem originalidade têm dado lugar a perspectivas de ruptura e transgressão da ordem estabelecida. A oposição entre escritores mais ousados e uma sociedade que ainda acredita na necessidade de protecionismo e vigilância total do ser infantil tem ficado cada vez mais clara. Zilberman (1984) corrobora que a arte – e, portanto, a literatura infantil – contemporânea vem promovendo uma ruptura das normas consagradas e apostando na emancipação e no poder questionador dos sujeitos (leitores e personagens).

Por ter a literatura ainda um *status* de credibilidade, autoridade, sacralidade, toda uma mística em torno dela, o livro continua central no embate entre conservadores e progressistas. No caso do livro infantil, por causa do *status* de inferioridade da criança, essa mística é menor, pois os adultos se sentem mais empoderados para prescreverem, emitirem juízos de valor e censurarem aqueles considerados impróprios linguisticamente ou ideologicamente.

O primeiro passo para que se consiga romper com o padrão de opressão literária por parte do adulto (pai, professor, escritor, editor etc.) é pensar na autonomia e na liberdade do leitor, especialmente a criança; cânones antes determinados por homens brancos de uma elite dominante precisam ser ultrapassados, superados. Especificamente sobre o texto infantil, o cânone também sempre esteve carregado de ideologias; e isto não é ruim, desde que os textos possibilitem refletir sobre, questionar e romper com a ideologia dominante. A velha visão maniqueísta de que essas narrativas devem ser inocentes porque seu público-alvo também seria inocente deve ser suplantada. Censurar, por mais nobres que sejam os objetivos, é sempre prejudicial.

“Por conseguinte, questões fundamentais devem ser enfrentadas. O que exatamente está sendo controlado num texto? O que pode ou deve ser censurado? E por quem?” (HUNT, 2010). Adotar a perspectiva de proteção do sujeito infantil das dificuldades e durezas do mundo real certamente não é a atitude mais sensata na hora de permitir a que tipo de livro ele pode ter acesso. Ainda mais em se tratando de um contexto social onde a criança está cada vez mais exposta, mesmo com todo o aparato de vigilância dos adultos, a toda sorte de violências e de conteúdos violentos. Em contraposição a essa postura conservadora e autoritária presente ainda nos mecanismos de poder que caracterizam a relação adulto-criança podemos afirmar que há uma tendência cada vez maior de escritores que apostam na autonomia crítica infantil, publicando textos visionários e abordando temáticas que podem ajudar a criança em seu crescimento e compreensão mais humanizada da realidade.

Por outro lado, é importante que não sejam adotadas atitudes opostas extremas, como dar aos pequenos qualquer tipo de coisa para ler, com a máxima de que “melhor ler alguma coisa do que não ler nada”. Tal postura acabaria contribuindo ainda mais para diminuir

o gosto da criança pelo livro, incentivando o consumo de conteúdos massificados e de pouca ou nenhuma qualidade estética, como a televisão e jogos de computador.

Hunt (2010) convida a que, ao se analisar os livros infantis, façamos uma crítica que ele chama de “criancista”, da mesma maneira que existe a crítica feminista, por exemplo. Ou seja, ver e refletir sobre esses textos do ponto de vista da criança e não do adulto que somos, ainda que isso seja uma tarefa por demais complexa. Em nossa análise, como já afirmamos, procuramos pensar na literatura infantil inclusiva, com foco na homoafetividade, na perspectiva de abertura e de possibilidades, sem a pretensão de determinar os efeitos sobre as crianças de textos com esse tipo de temática. Defendemos, no entanto, que, ao terem contato com textos mais humanizados e questionadores dos preconceitos, os indivíduos podem dar um grande salto na sua relação com a alteridade, promovendo uma maior aceitação das diferenças.

O enredo de *A princesa e a costureira* (2015) mostra justamente a insistência e perseverança de duas jovens mulheres para viverem seu amor. Enfrentaram um rei homofóbico, pai de Cíntia, que só libertou a princesa da torre e permitiu a relação homoafetiva da filha depois de ameaçado pelo povo do reino. A costureira Ishtar, mesmo curando a rainha e, portanto, cumprindo o requisito imposto pelo rei para se casar com a princesa, foi mais uma vez escorraçada do castelo. As pessoas, então, vendo a injustiça cometida contra as duas enamoradas, decidiram lutar pela felicidade do casal e atacar e ferir o soberano. Mas só depois que a costureira conteve os revoltosos é que o rei, finalmente, aceitou a relação homoafetiva. “Esta [Ishtar] é uma mulher honrada! Apesar de tudo o que fiz a vocês, salvou nossas vidas e devolveu a paz ao coração de todos. Sendo assim, abençoo a união de vocês” (LESLÃO, 2015, n/p).

Para Buckingham (2007), o “jardim sagrado da infância” tem sido cada vez mais colocado em xeque e a imagem tradicional da criança inocente, submissa e controlável tem dado lugar a uma imagem ameaçadora para a ordem adulta estabelecida – elas parecem estar mais violentas, mais antissociais e sexualmente mais precoces (BUCKINGHAM, 2007, p. 16). Mas não nos enganemos! A utilização do livro infantil como instrumento de manipulação deliberada da infância para fins moralizadores ainda está longe de não mais existir, mesmo com o acesso cada vez mais amplo e irrestrito dos pequenos aos conteúdos disponibilizados na Internet. Estes, por sua vez, também estão repletos de claras ou sutis motivações ideológicas conservadoras.

Umberto Eco, em *Mentiras que parecem verdades* (1980), numa perspectiva bastante pessimista, afirma que muitas das ideias conservadoras e distorcidas sobre o mundo

são cultivadas pelos livros de leitura<sup>62</sup> desde que o indivíduo começa a ter contato com eles, principalmente a partir do momento em que entram na escola; não tanto por mérito dos livros, mas pela condição de fragilidade e submissão a que são submetidos os sujeitos infantis. Estes seriam educados para a uma realidade inexistente, para aceitar abusos e injustiças, sem reagir, até se tornarem adultos e terem realmente direitos a serem respeitados.

Os livros de leitura cumpririam, portanto, um infeliz papel de mistificação de um mundo bem distante da verdadeira realidade, instrumento de manipulação de uma sociedade autoritária e repressiva para formar súditos e não cidadãos. Trata-se de um projeto educacional que busca formar cidadãos passivos e obedientes às leis. A questão comercial tem, por sua vez, um papel preponderante na sobrevivência, ainda nos dias de hoje, de tais publicações, que apostam num reacionarismo incompatível com um mundo onde as informações (literárias e não literárias) circulam cada vez mais livremente.

Por isso mesmo, ainda que uma parte da literatura infantil venha se voltando para temas inclusivos e menos conservadores, essa ameaça que representa a criança contemporânea é combatida com o já conhecido viés moralizador e didatizante das velhas fórmulas narrativas. Os livros infantis acabam por refletir o sentimento autoritário e punitivo das políticas públicas para as crianças, que, ainda hoje, tendo direitos específicos garantidos por convenções internacionais, esses mesmos direitos, muitas vezes, se limitam, na prática, à garantia de serem protegidas pelos adultos. Ou seja, a autonomia é algo ainda distante no horizonte dos sujeitos infantis. Coelho (2000) faz uma distinção entre o que ela chama de “Nova Literatura Infantil”, surgida a partir dos anos 1970, e a literatura “preconceituosa ou menor”, que, segundo ela, predominava nas escolas, tendo já sido superada. Contudo, acreditamos que esta última ainda continua viva e forte nos currículos escolares.

Essa nova literatura teria no verismo, segundo Regina Zilberman, em *Literatura infantil e renovação textual* [texto de *Literatura infanto-juvenil*, 1980], um de suas principais marcas. Além disso, temas antes nunca abordados nas ficções para crianças ganharam espaço, como a política e a representação das camadas populares, o sexo, a sexualidade, as questões raciais, os conflitos de classe e de gênero. Essa literatura de denúncia social, no entanto, continuou privilegiando, nos enredos, a visão adultista dos problemas.

A nova literatura, mais inclusiva, encontra, na atualidade, um campo fértil para florescer: crianças com um senso de liberdade e autonomia mais pronunciado, mais resistentes

---

<sup>62</sup> Umberto Eco (1980) fala especificamente sobre os livros didáticos, mas, guardadas as devidas proporções, podemos aplicar suas ideias nada animadoras aos livros infantis de literatura, em especial os mais tradicionais, que ainda propagam ideias conservadoras e nada abertas às diferenças.

a serem subjugadas pela autoridade adulta, agora vista com certa desconfiança por parte do Outro infantil. Segredos antes completamente escondidos e restritos ao mundo dos adultos – em particular a questão do sexo – estão ao alcance fácil dos pequenos, principalmente após o advento da televisão. A tal inocência infantil, tida como natural, foi construída socialmente e, por isso, na contemporaneidade, vem sofrendo fortes baques com o aparecimento, além da televisão, de mídias eletrônicas, como a Internet e os jogos de computador.

É preciso ter sempre em mente que as crianças não são uma massa homogênea, passiva e indefesa diante dos conteúdos difundidos pela literatura e pelas mídias da atualidade; elas são sim capazes de responder criticamente e à sua maneira ao que assistem. A infância não está morrendo, como defendem alguns críticos e estudiosos conservadores, que se apavoram com a violência, com os abusos sexuais e com a proliferação cada vez maior de informações que chegam aos pequenos, antes restritas ao mundo dos grandes, teoricamente já amadurecidos e capazes de assimilar tais conteúdos “impróprios para menores”.

O chamado “pânico midiático”, segundo Buckingham (2007), vem de longe, pelo menos desde que Platão, lá na Grécia Antiga, já alertava para os perigos do drama na formação da mente infantil (BUCKINGHAM, 2007, p. 179). Diante desses supostos riscos, os defensores da morte da infância se apegam à nostalgia de uma infância romântica imaginária; e esse medo extremado pode ser explicado, em parte, por uma possível perda de controle dos adultos sobre os corpos infantis. As imagens negativas que se perpetuaram em torno da infância, oriundas da teoria do pecado original, se baseiam em uma naturalização negativa do indivíduo infantil: violento, sexualizado, descontrolado, antissocial, características liberadas e potencializadas pelas novas mídias.

A infância e a forma como a percebemos estão mudando, sendo ressignificadas; é fundamental que percebamos a infância contemporânea – vinculando-a a outros fatores como sexualidade, gênero, raça/etnia, classe social, localização geográfica – como mais diversificada do que aquela infância das origens da literatura infantil. A família e a escola já não são mais os lugares infalivelmente seguros e estáveis de outrora; e a infância enquanto período institucionalizado parece estar começando mais cedo e se prolongando por mais tempo.

A criança deve ser vista como parte ativa dos processos de mudanças sociais e culturais que ocorrem com maior rapidez, e sua competência ou não competência, sua capacidade ou incapacidade variam conforme o contexto social e cultural no qual está inserida. A questão crucial não é, portanto, pensar em proteger um ser supostamente inocente e puro dos males que as mídias e também a literatura poderiam lhe causar; o que defendemos nesta tese é



refletir sobre como as mídias e a literatura podem ajudar a prepará-los para uma cidadania mais responsável, autônoma e aberta.

Concordamos com Coelho (2000) quando ela afirma que a literatura é a mais importante das artes, pois é a palavra sua matéria-prima; e é exatamente a palavra/linguagem que distingue os homens de outras espécies. Portanto, é a literatura, usufruída por meio da leitura, um instrumento de grande importância e eficácia na formação dos indivíduos. A cultura das diversas sociedades tem como principal meio de transmissão de geração para geração a literatura oral ou escrita, devendo a tradição herdada ser transformada e renovada pela leitura em cada época e contexto. É o que vemos desde as últimas décadas do século XX com a literatura infantil inclusiva surgindo com cada vez mais diversidade e força.

A estudiosa brasileira lista uma série de características que definem o tradicional e o novo nas culturas das várias sociedades, refletidas, por sua vez, nas obras literárias infantis. No tradicional destacam-se: o espírito individualista; obediência absoluta à autoridade; sistema social fundado na valorização do ter e do parecer, acima do ser; moral dogmática; sociedade sexófoba; reverência pelo passado; concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana; racionalismo; racismo; e a criança como adulto em miniatura. No novo temos: espírito solidário; questionamento da autoridade; sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser; moral da responsabilidade ética; sociedade sexófila; redescoberta e reinvenção do passado; concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/ mutante da condição humana; intuicionismo fenomenológico; antirracismo; e a criança como ser em formação.

Destacamos aqui algumas dessas características que nos ajudam a compreender melhor as mudanças ocorridas na literatura infantil ao longo das últimas décadas. Em oposição à obediência absoluta às leis, normas, padrões e valores, baseada numa aceitação sem ressalvas do autoritarismo, vemos hoje um rechaço a essa autoridade arbitrária; tudo passou a ser relativo e passível de transformação, a liberdade pessoal valorizada, sem verdades absolutas e com vistas a uma convivência melhor entre as contradições. A rigidez dos limites foi suplantada pelo relativismo e, por conseguinte, pela troca dialética, nada ou ninguém são totalmente bons ou maus, certos ou errados. A moral assentada em valores religiosos e dogmáticos dá espaço à moral da responsabilidade, ou seja, as atitudes são tomadas sem esquecer da alteridade, dos direitos do outro.

Destaque para a questão do sexo. Antes completamente reprimido pela moral religiosa que o estigmatizou como pecado, o sexo ganha nas narrativas contemporâneas inclusivas uma abordagem menos impregnada de preconceitos e proibições. A temática passa

a ser abordada menos do ponto de vista moral ou como se fosse algo da natureza dos indivíduos, e mais como uma questão existencial. Em *Meus dois pais*, Naldo aprende a aceitar aos poucos que o pai durma com Celso na mesma cama, passando por cima das maledicências e preconceitos da sociedade em relação a dois homens viverem juntos e criarem uma criança.

A questão do sexo relacionado à homoparentalidade também é abordada em *Nossa história* (2017), mas de uma forma pautada pela aceitação do ponto de vista da própria narradora – que imaginamos ser uma criança – da relação entre Bia e Mônica, além do processo de gestação e nascimento de Cláudia e Cecília, filhas do casal de mulheres, geradas por fertilização em laboratório. A narrativa enfatiza ainda o acolhimento sem preconceitos por parte da família das duas mulheres, que no enredo parecem aceitar plenamente a relação homoafetiva. “Quando Cláudia estava há 36 semanas e 5 dias dentro da barriga da Bia, ela resolveu que já era hora de sair. Também estava ansiosa para conhecer logo suas duas mães e toda a família que esperava com tanto amor” (PAULO, 2017, p. 24).

A imagem do adulto em miniatura, com muitos deveres e poucos direitos se comparados aos adultos de verdade, que se sentem soberanos sobre os corpos e desejos infantis, dá lugar aos poucos a uma visão da criança como ser em formação. Portanto, já é possível enxergar – pelo menos nas narrativas menos conservadoras e mais inclusivas – uma superação lenta e gradual da educação com viés fortemente disciplinador e punitivo; pode-se ver, claramente, por meio das personagens literárias um contexto social de maior liberdade para as crianças, ainda que essa liberdade seja conquistada após muitos conflitos com a autoridade dos seus pares adultos. O menino de *Tal pai, tal filho?* (2010) precisa sair de casa e ir morar com uma tia porque o pai não aceita sua vontade de ser bailarino. Luar, de *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), enfrenta o conservadorismo familiar para satisfazer o desejo de ser fado padrinho (função até então reservada às meninas).

O fim do século XX marcou o despertar de uma literatura infantil que trata a criança não mais como uma massa homogênea e passiva, mas a enxerga a partir de suas singularidades e do seu desenvolvimento intelectual e emocional, que se processa por etapas. Marc Soriano, em *La literatura para niños e jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas* (2001), define o conceito de literatura infantil de uma forma ao mesmo tempo sintética e completa, refletindo as mudanças na maneira como a crítica passou a ver esse segmento literário especial.

La literatura infantil ha sido una comunicación histórica ubicada en el tiempo y el espacio, entre un locutor o un escritor-adulto (emisor) y un destinatario-niño (receptor) que, por definición, a lo largo del período considerado, no dispone sino de

modo parcial de la experiencia del real y de las estructuras lingüísticas, intelectuales, afectivas y otras que han caracterizado la edad adulta (SORIANO, 2001)<sup>63</sup>.

Ou seja, para a criança, um ser ainda em formação, ler/ouvir literatura não é apenas um ato de fruição estética, é também e, sobremaneira, um ato de aprendizagem. Os textos para crianças sempre tiveram e vão continuar tendo um objetivo pedagógico, vocação inata da literatura infantil. Diante de tal ambiguidade que marca os livros infantis em toda a sua trajetória, uma indagação está sempre latente ao se pensar sobre esses textos: a literatura infantil está mais no campo arte do que no da pedagogia? Ou seria o contrário?

Acreditamos em nossa análise que – e isto a diferencia radicalmente da literatura adulta – a literatura infantil deve divertir ao mesmo tempo em que atua transformando a consciência de mundo de um leitor ainda em formação. De acordo com Coelho (2000), são inerentes à literatura infantil, e não se pode fugir disso, a intenção artística e a intenção educativa (COELHO, 2000, p. 48). Não se pode ignorar o caráter pedagógico da literatura já que o seu leitor-alvo são seres em formação e em processo de aprendizagem. Para a estudiosa brasileira – e aqui aplicamos nossa perspectiva de inclusão das diferenças – o que define a contemporaneidade de uma obra literária é estimular a consciência crítica do leitor; permitir sua criatividade e sua expressividade verbal singular; enriquecer sua capacidade de observar e refletir sobre o mundo que o rodeia; e mostrar que os sujeitos infantis podem agir ativamente na transformação da realidade de uma sociedade cada vez mais plural.

As novas narrativas contemporâneas superam o caráter de exemplaridade – onde a virtude é exaltada e os vícios/pecados condenados – daquele antigo formato moralizante e didático e apostam na criatividade e na busca de novos valores como motores da leitura. A obra literária sempre teve um papel crucial na evolução das mentalidades e nos avanços conquistados pela humanidade. Por isso também a importância que os adultos têm em orientar as crianças a lerem/ouvirem textos que permitam a elas desenvolverem uma relação produtiva com a obra e, consequentemente, com o mundo/realidade ao seu redor.

Vemos, com cada vez mais frequência, nos enredos infantis contemporâneos personagens mais individualizadas e questionadoras, portadoras de complexidades internas e subjetividades antes impensáveis numa literatura infantil dominada por maniqueísmos. O final feliz continua imperando nas narrativas, mas, apesar disso, podemos constatar nos enredos tramas dinâmicas e que mais propõem do que definem soluções prontas. Em *É proibido miar*

---

<sup>63</sup> Tradução para o português: A literatura infantil é uma comunicação histórica localizada no tempo e no espaço, entre um locutor o um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas lingüísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta.

(1983), Bingo, por miar ao invés de latir (alegoria para designar o preconceito contra sujeitos homoafetivos) é rejeitado, abandonado, preso e, depois que consegue se libertar, não volta para a família, sumindo no mundo.

#### **4.10 Escola e literatura infantil**

Além da família, a escola é outro tema/espço que ainda tem um forte apelo na literatura feita e destinada às crianças. Família e escola são complementares na mediação da relação entre a criança e o resto da sociedade. Tanto que, no Brasil, a função educativa de algumas obras literárias (atendendo às exigências de uma sociedade eminentemente conservadora), em especial nos livros do começo da consolidação da LIJ brasileira, poderia muito bem substituir as aulas escolares quando a criança estivesse em outros espaços.

A ficção para a infância sempre foi, antes de qualquer coisa, um instrumento escolar, tendo entre seus objetivos dar lições de comportamento aos pequenos leitores. Como afirma Regina Zilberman, em *A literatura infantil na escola* (1994), os livros literários para crianças permanecem como uma colônia da pedagogia, acarretando dois prejuízos: sua não aceitação como arte e o didatismo comprometido com a dominação infantil (ZILBERMAN, 1994, p. 14). A criança é dominada pela família e pela escola porque é biologicamente considerada inferior, improdutiva, dependente intelectualmente, emocionalmente e financeiramente. E essa ingenuidade considerada inata do ser infantil é potencializada e intensificada pela escola, agravando sua situação de marginalização e diminuição social.

É como se a criança fosse um ser humano inferior e a literatura infantil uma literatura menor, portanto, duas existências subestimadas. Zilberman (1994) fala sobre a traição da literatura infantil, já que destinada à criança não foi feita por ela, mas por um adulto que imagina ser dono dos interesses e dos desejos dos pequenos, que não têm o direito de interferir no enredo e até mesmo de escolher que livro quer ler. No final, o que se têm são textos homogeneizados que não levam em conta a singularidade de cada criança, obrigada pelos pais e principalmente pela escola a lê-los com vistas à realização de testes que visam a comprovar seus conhecimentos sobre determinado livro ou assunto.

O fim último desse aparato que une família, escola e igreja é a manutenção nas pessoas desde que nascem do jugo da ideologia burguesa dominante. A literatura infantil é apenas mais um dos instrumentos que garantem o esquema de dominação, por meio da atuação do narrador, da visão de mundo adulta sobre o tema do enredo, da manipulação da linguagem. Transmite conhecimentos de acordo com a norma adultista de mundo e de forma assimétrica.

Mas, por outro lado – e isto é um grande diferencial – também pode conseguir alargar os horizontes do leitor ao permitir o desabrochar da fantasia e do imaginário. O que se pode aferir dessa relação livro-leitor é que nem um nem outro são completamente inocentes, e um e outro só nasceram porque se complementam em suas funções de aparatos importantes na sustentação da ideologia burguesa.

Segundo Lajolo e Zilberman (1991), três aspectos caracterizaram essa literatura que nascia com sangue genuinamente brasileiro nos anos 1920: o nacionalismo, a exploração da tradição popular (lendas e histórias contadas pelo povo) e a inclinação educativa. “(...) juntos ou separados [esses aspectos] sufocaram em muito a imaginação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 54). Entretanto, o potencial criativo e fantasioso do seu leitor-alvo (a criança) sempre permitiu um respiro na criação das narrativas, o que acabou por incentivar também o sucesso e a perenidade de muitas obras e escritores. Monteiro Lobato é o grande exemplo disso.

Em *Menino brinca com menina?* (2006), é na escola que Carlão manifesta todo o comportamento agressivo aprendido no ambiente familiar, pois os pais o ensinaram que menino homem tem que ser valente, brigão e superior às meninas. Uma postura contrária é logo vinculada a um possível comportamento homoafetivo por parte do garoto. Podemos aventar a partir dessa pequena constatação dentro do próprio enredo da narrativa que a escola continua exercendo papel essencial na formação dos indivíduos, daí a nossa defesa de que a literatura infantil inclusiva consiga romper os muros do conservadorismo e adentrar nessas instituições. É na escola também que a protagonista órfã de *As duas mães de Anita* (2018) sofre, antes de ter sido adotada por um casal de mulheres, preconceito e discriminação por não ter uma família.

É a escola o espaço divisor de águas onde se formam as crianças que mais tarde serão adultos leitores. Ela ainda é um espaço privilegiado, a base que sustenta grande parte da formação humana e política dos sujeitos, tendo no ensino de literatura e nas leituras que são prescritas pelos professores um dos principais pilares de sustentação. Os textos literários que são sugeridos para leitura, em sua maioria pela escola:

(...) estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16).

Daí a importância de ser a escola de hoje um espaço cada vez mais libertário, sem abrir mão de uma postura de orientadora (sem o ranço didatizante e pedagogizante) fundamental na formação dos indivíduos, uma formação que privilegie o autoconhecimento, a reflexão crítica e a abertura às diferenças. Desde que nasce, o ser humano torna-se um aprendiz de

cultura e essa qualidade persiste durante toda a vida, sendo a literatura um fator imprescindível nesse aprendizado.

Buckingham (2007) afirma que a escola também define o que significa ser uma criança, sujeito continuamente colocado sob a pressão contraditória de ser mais maduro e responsável, por um lado, e, por outro, de aceitar sua condição de infantilidade e incapacidade para lidar com determinados assuntos. E é na escola onde o hábito de ler passa a ser sistematizado na rotina dos alunos. Contudo, acreditamos que, se o hábito de leitura for estimulado nos pequenos antes de que entrem na escola, no seio da família e dos amigos, aliado a outras brincadeiras e a atos do cotidiano, ele terá uma possibilidade maior de perseverar nessa prática ao longo da vida.

Esse incentivo ao gosto pela leitura só se tornará mais efetivo, agradando verdadeiramente e auxiliando na organização da percepção infantil do mundo, se a literatura for menos pedagógica e mais literária, cabendo a pais, educadores e demais orientadores a também pensarem no texto como arte (aberta e subjetiva) e não apenas como manual de ensino. Ademais, é necessário e urgente que o interesse da criança seja a prioridade das narrativas (sejam elas realistas ou fantásticas) e, mesmo que tragam denúncias em seus enredos e tenham uma índole cada vez mais progressista e humanizada – como é o caso da abordagem inclusiva a condutas relacionadas à homoafetividade –, a perspectiva adultocêntrica tem que ser suplantada. Ou seja, é urgente mais abertura e menos imposição.

É na escola que o saber infantil encontra o espaço mais específico para se desenvolver e o ensino da literatura tem uma importância capital nessa empreitada. Porém, não aquela literatura adocicada, pueril, moralista, conservadora, podadora da criatividade, da imaginação, da liberdade e do poder de iniciativa da criança. É recomendável e possível – ainda que não obrigatório, já que se trata de literatura – que livro e leitura unam a um só tempo qualidade estética e estímulo à reflexão e ao conhecimento, dois atributos que, certamente, são capazes de atrair e satisfazer o gênio poético, criador e subversivo por natureza do leitor infantil.

Para Aguiar (2007), o diálogo entre literatura e educação torna-se impossível quando esta última está calcada em imposições que barram a liberdade literária; e a primeira é tomada como secundária, como se fosse apenas um instrumento para se aprender gramática, aperfeiçoar a linguagem, ter noções de história e mesmo apenas como mecanismo que pode assegurar a quietude e o silêncio das crianças. Ao longo do tempo, a qualidade de arte da literatura infantil foi sequestrada pela escola, com seus objetivos eminentemente utilitários.

O livro pode divertir e ensinar ao mesmo tempo e, para a criança, não importa que ele seja ou não canônico, que seja ou não um clássico, que seja ou não escrito por um autor

famoso. Recorremos ao conceito de “rigorismo” de Held (1980). O ensino, inclusive o de literatura, ainda está impregnado da mentalidade de que educar pressupõe sempre seriedade, austeridade, de que os conteúdos ministrados às crianças sejam sempre restritivos, fechados e não prazerosos, que sejam tristes e desalentadores. Há ainda uma clara preferência por conteúdos que privilegiem o documental, o informativo, o que pode ser objetivamente comprovado e, sobretudo, o simplismo, o edificante e o moralista, sendo a literatura eminentemente imaginativa considerada prejudicial à formação dos pequenos. E essa distinção entre livro sério e livro de diversão é algo que afeta principalmente a literatura infantil. É preciso e urgente recuperar o prazer de ler.

Benjamin (2002) já dizia lá no começo do século XX que ensinar tendo a moral como elemento privilegiado resulta na supressão da liberdade dos indivíduos. (BENJAMIN, 2002, p. 15). E isso é ainda mais grave quando se trata de crianças, pois estas são consideradas seres inferiores, sendo a todo momento intimidadas pela autoridade e experiência do adulto.

Será necessário que o objeto da nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? Neste caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo (BENJAMIN, 2002, p. 23).

No fim das contas, o que acaba por ocorrer em casa, no seio da família, na escola e em outros contextos sociais é um frequente embate entre o jovem/infantil e o adulto. Este último tem, principalmente na sua experiência, o apanágio para a aplicação de toda a sorte de repressão e culpabilização do ser infantil que ousa dar vazão ao seu espírito livre e transgressor. Esse clima opressor é retratado nos enredos das narrativas que ora analisamos, bem como no próprio fato de que a literatura infantil inclusiva ainda encontra forte resistência por parte de pais e educadores. A criança/estudante está sempre sendo colocada diante do que é permitido e do que é proibido, geralmente sem a opção da escolha.

Como bem assinala Benjamin (2002): “Culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações da vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais” (BENJAMIN, 2002, p. 49). Ou seja, essa capacidade de ser feliz como polo oposto é o que ainda permite à criança enfrentar as imposições que tolhem sua liberdade, seus desejos e seu espírito criativo. Como já assinalamos no caso de Daniel, protagonista de *Zero Zero Alpiste* (1988), que assimilou desde cedo que por ser menino não podia chorar. Um dia ele passa por cima dessa regra que lhe foi ensinada quando descobre que as lágrimas derramadas sem querer

no jardim foram suficientes para fazer nascer uma flor, que o convence de que não havia problema nenhum em chorar quando se sente dor.

Marisa Lajolo, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1997), ressalta que o entendimento do mundo, a realização de uma vida melhor vivida, também são frutos da leitura. Por outro lado, quanto mais a concepção de mundo vai se ampliando no leitor mais ele lê, o que denota uma espécie de espiral sem limites, que, na maior parte das vezes, começa na escola. O livro suspende o real ao mesmo tempo em que promove um esclarecimento sobre essa mesma realidade. Mas, para que isto se concretize, a escola também precisa funcionar como um instrumento que dá sentido ao mundo, trabalhando os textos infantis em igual perspectiva. Muitas vezes, ao quererem motivar as crianças a lerem, as instituições de ensino lançam mão de estratégias equivocadas por meio dos chamados “manuais escolares”.

Essa ligação intrínseca e forte com a escola, numa relação de dependência mútua, se deve ao fato de que a literatura infantil, enquanto segmento literário específico e institucionalizado (gênero é o termo utilizado por Lajolo), é fruto da pedagogia escolar. A literatura infantil confunde-se com a própria escola. Ou seja, os livros infantis se consolidaram no mercado e se tornaram necessários para pais e professores quando a sociedade burguesa vislumbrou nessas narrativas – com seu caráter de representação da realidade e ao mesmo tempo de encantamento por meio do maravilhoso poético – um canal importante para a instrução e a promoção de lições de moral às crianças.

Para Regina Zilberman, em *Literatura infantil: livro, leitura, leitor* (texto de *A produção cultural para a criança*, 1984), esse tipo retrógrado de literatura insiste no conformismo e não contesta papéis sociais consagrados; em parceria com a cultura de massa, aliena, contribui para o escapismo compensatório e se beneficia do esquema normativo adultocêntrico burguês (ZILBERMAN, 1984, p. 101). Reiterando o fato de que, como os conceitos de criança e infância mudam com o tempo, da mesma forma ocorre com a literatura infantil e sua utilização pela escola, seja como leitura obrigatória ou como atividade complementar.

Adotamos a abordagem de Lajolo (1997), para quem ler pressupõe um contato solitário e profundo com o livro; atividades periféricas (jogos, dramatizações, etc.), com o pretexto da motivação, mais deformam e afastam do que estimulam a leitura. Outras estratégias, inclusive já bem tradicionais, para incentivar o gosto pela leitura têm se mostrado mais produtivas. Professores e educadores devem inscrever o texto literário no contexto em que foi produzido; e reunir as críticas acumuladas sobre o livro ao longo do tempo, o que dá aos leitores a possibilidade de se apropriarem de conceitos complexos sobre a natureza literária das obras.



Contudo, defendemos que a mais importante estratégia é trazer o texto para o cotidiano dos pequenos leitores, que inclui o mundo em que vivem, bem como as subjetividades individuais de cada um. Só a literatura é capaz de, no contexto escolar, possibilitar a liberdade e subversão que a ligam ao espírito transgressor do ser infantil.

Uma coisa é mais certa ainda: o principal papel que pais e educadores atribuem à criança é sempre o de aprendiz, tendo as obras literárias o poder de gerar sentimentos, atitudes e comportamentos, ora transgredindo-os, subvertendo-os, questionando-os, alterando-os; ora reforçando-os, dirigindo-os, amenizando-os, prevendo-os. Para nós, em nossa pesquisa, o pequeno leitor da contemporaneidade, que mais discorda do que acata o que está escrito, é mais propício a se abrir às complexidades e polêmicas trazidas pela literatura infantil inclusiva, com vistas à aceitação do diferente, no caso a homoafetividade em seus mais variados contextos. Para se seduzir os leitores, escritores de ontem e de hoje devem pensar na alteridade, em colocar-se no lugar do outro, da criança, para se antecipar sempre que possível às suas reações e expectativas.

Desde a poesia cívica de Olavo Bilac, com seu patriotismo, a exaltação aos estudos, o trabalho e o respeito aos mais velhos, a literatura infantil que as escolas brasileiras acatam em seus currículos, felizmente, tem mudado, ainda que a passos graduais. Mesmo que a relação de dependência desse tipo de literatura com a escola permaneça, numa estreita relação política, ideológica e de mercado, os conteúdos vêm se transformando, da mesma forma que as atitudes, reações, comportamentos, sentimentos e valores dos pequenos leitores e das personagens infantis das narrativas contemporâneas, algumas atualmente mais questionadoras das imposições da normatividade adulta.

A parceria literatura-escola é ainda hoje produtiva e de sucesso, tendo em vista que as tiragens e reedições de livros infantis superam há décadas as dos livros para adultos, sendo esse resultado positivo fruto da adoção das obras pelas instituições de ensino, o que garante a segurança das vendas. O professor, ao aderir a determinadas obras, também tem um peso bastante significativo no sucesso da produção literária infantil; bem como a inclusão de determinados livros nas compras governamentais destinadas às bibliotecas públicas e escolares. Todo esse arcabouço que assegura o escoamento dos livros para crianças contribui para a grande produtividade desse segmento literário.

Por outro lado, segundo Lajolo (1997), o compromisso pedagógico/escolar que marca profundamente a literatura infantil desde as suas origens acaba por influenciar a adoção de posturas mais conservadoras em algumas narrativas, se comparadas aos livros para adultos. São enredos que ainda pecam pela puerícia exagerada ou pela adultização precoce das

personagens, geralmente tomadas pelo medo dos castigos, em contextos de vida estáticos, obedientes e passivos, sem vida e entediantes; quando se rebelam em busca de mais autonomia e criatividade são logo culpabilizadas e punidas.

Não podemos, portanto, deixar de reconhecer e lamentar que a criança, leitora crítica e aberta a novas experiências literárias, esbarra ainda em um verdadeiro muro, que é a lista de obras indicadas pela escola. Não importa se são boas ou ruins, o que se torna preocupante é que são esses livros os mais lidos, desde que a escola passou a ser como que uma segunda casa para as crianças e para muitas a primeira oportunidade de contato com a literatura. E se essa lista contém ainda muitas obras ultrapassadas, moralizantes e conservadoras, são esses provavelmente os únicos textos que os pequenos vão ler – principalmente se são crianças pobres ou filhos de pais que não cultivam o hábito da leitura.

O fato é que muitos livros de autores que adotam uma perspectiva de inclusão e aceitação das diferenças em seus enredos não conseguem penetrar nas instituições de ensino – seja por pressão do mercado ou porque muitas escolas não querem se abrir a livros que possam significar um perigo para a inocência e a pureza infantis. “(...) uma escola aspirante à mudança social espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores” (SILVA; ZILBERMAN, 1998, p. 115). Cenário ideal ainda distante de estar disseminado nos estabelecimentos de ensino, visto que o papel coercitivo exercido pela escola ainda é bastante presente e, o que é pior, mascarado por uma suposta neutralidade que não existe na realidade. Essa instituição atua como difusora direta dos códigos ideológicos da burguesia dominante e, indiretamente, utiliza uma literatura eivada de didatismos e normas para consolidar seu poder sociocultural e histórico. Daí a importância que o leitor seja estimulado criticamente pela literatura infantil mais progressista – mesmo que essa ainda tangencie propostas doutrinárias e pedagógicas, às avessas – para que possa se posicionar não apenas diante do livro, mas da vida como um todo. Uma literatura que desmistifica e que derruba valores arcaicos e conservadores.

Facco (2009) desconstrói a imagem fantasiosa dos discursos escolares, inclusive na contemporaneidade, que dizem defender a solidariedade, a igualdade e o respeito às diferenças. Não! Na verdade, o que acontece é que, por ser um lugar onde convivem as mais diversas visões de mundo, práticas discriminatórias e preconceitos são muito comuns nas escolas. Por outro lado, ainda que a realidade seja impeditiva de mais abertura e respeito, é nesses estabelecimentos que crianças e adolescentes podem encontrar espaços propícios para receberem influências positivas na formação de sua cidadania como sujeitos pensantes, críticos e partidários de uma sociedade mais humanizada. Por isso, a nossa defesa radical de que é cada

vez mais urgente que livros infantis de temáticas inclusivas consigam romper as barreiras do conservadorismo e adentrem nas escolas, como parte do currículo de literatura.

A desconstrução do reacionarismo que caracteriza os espaços escolares, seja por meio do ensino de literatura ou de outros instrumentos, precisa estar sempre ancorada na compreensão da realidade do outro, na percepção das alteridades fortemente discriminadas. Segundo Facco (2009), a pesquisa *Somos todos iguais?*, realizada no começo dos anos 2000 por três organizações latino-americanas – Projeto Yachay (Bolívia), Centro Cultural Poveda (República Dominicana) e Novamérica (Brasil) – para se tentar entender o posicionamento de professores e alunos em relação a atitudes discriminatórias na escola mostra que as discriminações de classe e etnia predominam sobre as demais. Porém, outras dimensões de discriminação foram citadas, como o gênero e a orientação sexual, o local de moradia, a questão física/estética, a deficiência física. O chamado *bullying* é frequente e a maioria das vítimas, como estratégia de defesa, finge não se importar, mas as respostas dadas à pesquisa mostram o quanto a discriminação é um problema grave a ser enfrentado.

Gulliver, de *O gato que gostava de cenoura* (2012), sofre preconceito por todos os lados. O fato de comer cenoura, que não era coisa de macho, o coloca na perspectiva medicalizada da doença e religiosa do pecado. A rejeição que sofre é tamanha que os pais tentam “curá-lo” de todas as maneiras; levam-no ao médico e ao padre, sem sucesso, pois Gulliver não estava doente, era apenas um gato diferente. O menino de *Tal pai, tal filho?* (2010) não aguenta a pressão do preconceito e da violência emocional vinda do pai, por ser delicado e querer ser bailarino, e decide abandonar a família.

Quanto mais crescidos e, por conseguinte, submetidos a exigências sociais cada vez maiores, mais os sujeitos infantis vão se tornando desconfortáveis e se sentindo inferiores, se não correspondem aos modelos de normalidade, como a virilidade no caso dos meninos, a heteronormatividade e até mesmo os padrões impostos de beleza. Os considerados “anormais” são então estigmatizados e pressionados a se ajustarem para que consigam viver em sociedade. O fato é que eles nunca vão conseguir atender totalmente às expectativas da normatividade social vigente, acabam por tornarem-se verdadeiros sacos de pancadas, o que se configura numa situação, muitas vezes, insustentável para os que sofrem com o preconceito.

No caso da educação sexual, ela continua sendo discutida nas escolas apenas pelo viés do que a sociedade considera “normal”. A preocupação deve ser coletiva e nunca singular, já que todos os meninos e meninas devem sentir a mesma coisa em relação à libido, ao seu sexo, aos padrões socialmente criados de feminilidade ou masculinidade considerados ideais. Busca-se uma universalização que não existe. Casos fora dessa padronização acendem logo a luz de

alarme: alguma coisa está errada, é preciso reprimir, culpabilizar, fazer confessar, punir e consertar. As sexualidades alternativas são silenciadas e mantidas na mais completa marginalização. A maioria dos educadores ainda prefere minimizar, camuflar, se omitir, se calar diante das discriminações, dos sofrimentos das vítimas, e acabam virando cúmplices das violências.

De qualquer maneira, a escola está ensinando o indivíduo discriminado a silenciar seus sentimentos e desejos para não atrair para si os insultos e o desprezo. Alguns tentam desesperadamente “se tornar” heterossexuais, passando a agir da “maneira correta” que lhes é ensinada, a cada dia, na instituição escolar (FACCO, 2009, p. 83).

Se em determinados quesitos, como é o caso da questão racial, já há uma abertura para o respeito e a cooperação, nas escolas e, em especial, nas universidades, a homofobia ainda é algo forte e violento. A complexidade do problema se agrava quando sabemos que a sexualidade no ambiente escolar é alvo de visões variadas, geralmente repressoras ou no mínimo omissas: por parte de pais, educadores, estudantes, funcionários etc. A escola continua, no fim das contas, estimulando, por meio de programas curriculares retrógrados, o ódio e a intolerância, inclusive entre crianças ainda muito pequenas.

De acordo com pesquisa citada por Facco (2009), os professores entrevistados sabem, mas evitam se posicionar diante dos preconceitos e discriminações. Tanto que eles assinalam que os livros didáticos reproduzem os pontos de vista conservadores da ideologia dominante ao não abordarem em seus conteúdos a diversidade cultural da sociedade. O modelo tradicional de família heteronormativa e patriarcal também é reforçado. Nas aulas, nunca se trabalha a questão da discriminação e os professores admitem não saberem como lidar com casos dessa natureza. Daí a importância de desde cedo ensinar as crianças, por meio da literatura, a respeitarem as diversas orientações sexuais.

Contudo, mesmo reconhecendo suas limitações e omissões, os professores entrevistados pela pesquisa conseguem listar uma série de propostas sobre como a temática da discriminação poderia ser trabalhada nas instituições de ensino:

- A promoção da inclusão do tema no currículo das diferentes áreas, com o desenvolvimento de projetos que abordem o assunto;
- o incentivo das relações entre estudantes diferentes, sejam as diferenças de classe social, etnia, sexo etc.;
- o reforço da autoestima dos estudantes de diferentes etnias;
- a utilização de recursos didáticos distintos (filmes, músicas, livros, palestras);
- o trabalho de valorização das diferenças no dia a dia, e não apenas em dias específicos (Dia da Mulher, Dia do Índio, Dia de Zumbi) (FACCO, 2009, p. 106).

As intenções, pelo visto, são bastante positivas, mas, se, quando e de que forma há alguma medida sendo concretamente tomada, não passa de algo pontual. Institucionalmente, as escolas chegam ao ponto de impedirem que os educadores levem e trabalhem em sala de aula assuntos considerados polêmicos, como a orientação sexual, ainda mais em tempos de ascensão das igrejas neopentecostais evangélicas e fundamentalistas no Brasil. Desde 2018, pelo menos, setores extremamente conservadores e de ultradireita no país, flertando com o fascismo, criaram duas expressões ideológicas conservadoras – “Escola sem Partido” e “Ideologia de Gênero” – para atacar qualquer manifestação de educação mais progressista nos estabelecimentos de ensino. Sob a defesa de proteger as crianças, alçaram à Presidência da República um governo extremamente retrógrado e violento.

O fato é que muitos educadores inclusive reconhecem que nem se sentem preparados para trabalhar assuntos como a orientação sexual. Há ainda o problema de a escola querer tratar todos os alunos como se fossem iguais, quando, na verdade, as diferenças existem e são determinantes na forma como as identidades são construídas.

É ilusório e equivocado negar as diferenças de cada indivíduo, esperando que as crianças da vida real e as retratadas na literatura feita para elas tenham atitudes e reações homogêneas. A maioria das famílias e, por conseguinte, das escolas ainda adota a perspectiva dos sujeitos modelos, idealizados, o que também acaba por estimular valores hegemônicos conservadores, intolerantes, que se refletem em atitudes discriminatórias, preconceituosas e, em muitos casos, violentas para com aqueles considerados diferentes. No que diz respeito ao sexo e à sexualidade essa tentativa de homogeneização mascara o que é inerente ao ser humano. Todo mundo tem sexo e sexualidade, inclusive autoridades escolares, educadores e outros profissionais que atuam nesses estabelecimentos.

Mudar uma realidade tão enraizada e arraigada exige tempo e disposição de pais, professores, estudantes e outros que desejam um ensino mais inclusivo, com especial destaque para a literatura. O primeiro passo é questionar o currículo tradicional, desconfiar de seus conteúdos e suas propostas, de suas pretensas verdades absolutas, com vistas a mudá-lo. O saber, todo ele, é antes de tudo uma construção político-ideológica, incluindo o saber sobre as sexualidades, que, historicamente, determinou uma lógica de dominação da heterossexualidade e do indivíduo heterossexual sobre a homossexualidade e o sujeito homossexual.

Para Facco (2009) – e concordamos plenamente com ela – o ensino de literatura tem um papel crucial e determinante na ruptura e reformulação da perspectiva conservadora da maioria dos currículos escolares. A educação literária tem o poder de subverter a ordem estabelecida, que prega uma igualdade inexistente entre as pessoas – entre meninos e meninas,

entre professores e estudantes, entre afeminados e viris, entre gays e héteros. Cada livro, cada leitor, cada leitura têm uma capacidade particular de qualificar se um texto é bom ou ruim, ou se tem ou não alguma função específica para ele e sua relação com o mundo.

A literatura, *a priori*, como já afirmamos anteriormente, não precisa ter função alguma, mas defendemos nesta pesquisa que ela pode e deve ter, principalmente se for uma função libertadora, questionadora dos preconceitos e violências, de inclusão daqueles enxergados como desviantes da norma. Em sua pesquisa, Facco (2009) entrevistou professores e todos foram unânimes em reconhecer a importância da literatura para se debater as diferenças e propor novas formas de pensar. Pelo visto a realidade não é tão ruim quanto parece, pois, como vimos, já existe entre os educadores a consciência de que precisamos de uma literatura menos reacionária e mais contestadora das verdades estabelecidas, com destaque para o modelo hegemônico heterossexual, patriarcal e falocêntrico (FACCO, 2009, p. 165).

É urgente reivindicar, antes de qualquer coisa, uma renovação real e efetiva do cânone literário que vige nas escolas. Cânone [do grego *kánon*], termo que designa na literatura um conjunto de obras que, em épocas e lugares diversos, se considera terem alcançado o mais alto grau de excelência estético-literária. Até hoje, esse grau de excelência valoriza, em detrimento do que se convencionou chamar “minorias”, livros escritos por homens, brancos, heterossexuais, da burguesia, com enredos e personagens muito pouco identificados com a realidade de indivíduos gays, por exemplo. É possível ainda nos dias de hoje constatar a publicação de livros que abordam problemas sociais relacionados às chamadas “minorias” – negros, gays, lésbicas, índios, mulheres – sob pontos de vista que reforçam a condição de inferioridade e marginalização desses indivíduos.

A construção da visão negativa do homossexual – marginal, doente, fracassado – teve e ainda tem uma grande contribuição da literatura. Ainda hoje, pairam sobre as cabeças de muitos pais e educadores mitos preconceituosos, em especial quando se trabalha com literatura infantil. Facco (2009) cita o mito da conversão, “(...) segundo o qual falar com crianças e jovens sobre homossexualidade de maneira positiva é a mesma coisa que incentivá-los a tornarem-se homossexuais” (FACCO, 2009, p. 186). Podemos, portanto, assinalar que esse medo todo nos mostra indiretamente o reconhecimento, ainda que inconsciente e pelo lado negativo, das potencialidades da literatura infantil como auxiliadora no amadurecimento das crianças.

Uma mudança de rumos é preciso acontecer na relação da escola, do professor, com o livro e o ensino de literatura. O que tem que prevalecer na escolha de tal ou qual livro adotar e sugerir aos alunos é a qualidade estética, e quanto mais a obra conseguir se encaixar na imaginação e no contexto externo vivido por cada um, quanto mais ela permitir uma maior

consciência do real, preenchendo as lacunas surgidas da experiência existencial, seja uma fábula, um conto de fadas, ficção científica, histórias urbanas, folclóricas etc., mais sucesso ela terá junto aos pequenos leitores.

Por isso, a literatura inclusiva, que rompe com o tradicionalismo, com o cânone branco, heterossexual, masculino, cristão, é tão importante para tirar os indivíduos tidos como diferentes da marginalização e da invisibilidade ao qual foram relegados ao longo da história ocidental. E para que isso comece a acontecer realmente, alunos, professores e pais são cruciais na missão de derrubar barreiras e abrir caminhos para os livros infantis que mostram, discutem e respeitam as diferenças.

Para nós, o ponto falho da nova literatura infantil inclusiva – ressaltando que este não é o foco de nossa análise – é que as crianças pobres têm pouco espaço nos enredos. Geralmente, são crianças brancas e de classe média. Segundo Fanny Abramovich, em *O estranho mundo que se mostra às crianças* (1983), a ideologia preponderante ainda é a da classe média burguesa, com seus valores e ideais. Em nosso *corpus*, até mesmo pelas ilustrações, vemos que essa pouca diversidade em se tratando de classe social e de raça/etnia continua prevalecendo.

Vale destacar aqui também a questão da dependência e obediência do ser infantil em relação ao adulto. Essa dependência, obediência e culpabilização da criança permanecem nos enredos inclusivos, mas não são mais tidas como inquestionáveis e absolutas. Nas narrativas de nossa pesquisa, as personagens passam por momentos de opressão e violência, mas há sempre em seguida uma reação questionadora e de rebeldia quanto ao que lhes é imposto de cima para baixo, sem diálogo e completamente distante dos seus interesses e desejos. O afeto entre pais e filhos, ainda que permeado por conflitos e angústias, é outro fator que marca presença nesse tipo de narrativa. Em *Menino ama menino* (2000), depois de todo o sofrimento e violência do qual é vítima por ser gay, Toni acaba se reconciliando com o pai.

#### **4.11 Renovação estética e temática**

É com expectativas bastante positivas que vemos o surgimento gradual de obras mais progressistas e tolerantes, que rompem com a postura conservadora e autoritária em relação ao ser infantil, ainda que sua entrada nos currículos escolares não aconteça na mesma proporção. Outra boa notícia é que a mudança na relação literatura-escola também já é uma realidade, em decorrência do espaço cada vez maior conquistado pelas “crianças perguntadeiras e maluquinhas” (LAJOLO, 1997, p. 69) dentro da família e da escola, com sua rebeldia contra

o arbítrio exagerado, pela consciência ecológica e pela defesa das minorias, temáticas que aparecem com mais frequência nos livros infantis de hoje.

A menina sabida de *Olívia tem dois papais* (2010) pensa e questiona durante toda a narrativa comportamentos que a sociedade impõe historicamente para cada sexo, como o fato de que brincar de boneca seria apenas coisa de menina. Olívia também questiona o conceito tradicional de família, formada por um pai, uma mãe e os filhos. Para ela, seus dois pais, a gata, o cachorro, as bonecas, as avós, o avô e os tios, todos eram sua família. A menina de *As duas mães de Anita* (2018) se torna mais feliz e amorosa porque passou a se sentir amada depois de adotada.

Essa nova criança, mais autônoma e transgressora, pode ser a saída para que escolas, pais e professores se sintam pressionados a liberarem e sugerirem (imporem?) a leitura de narrativas inclusivas e menos homogêneas, a exemplo das que analisamos nesta tese. Parece que os escritores também estão perdendo o medo de falar o que realmente interessa, o que, de fato, pode importar para a criança e seu mundo próprio e singular.

Pois é, as crianças estão sabendo ler criticamente, ter suas opiniões claras e agudas, buscando o prazer da leitura e percebendo o que chateia, o que aborrece. Sabendo, como poucos autores sabem, quais os ingredientes básicos para uma história ser boa... Fazendo suas observações e exigências. E apontando caminhos, que deveriam ser mais aprofundados e levados mais em conta por quem se propõe escrever para elas (ABRAMOVICH, 1983, p. 44).

O tom rebelde que sobressai nas narrativas publicadas a partir dos anos 1960 aponta para uma produtiva renovação estética e de conteúdo na literatura infantil brasileira, ainda que continue dividindo espaço no mercado com uma multiplicidade de outras perspectivas, inclusive as mais conservadoras e retrógradas, cheias de intenções educativas e dominadas pelo pensamento patriarcal. Laura Sandroni, em *De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas* (1987), afirma que é a década de 1970 o marco definitivo que separa a velha da nova literatura para crianças no Brasil.

Novos autores e novos textos, que, ao mesmo tempo em que renovam os votos literários com Monteiro Lobato – e sua prosa de grande apelo lúdico, ao imaginário, sua linguagem criativa, bem-humorada, agradável aos pequenos, sem abrir mão da poesia – trazem à tona e problematizam temáticas atuais, estimulando a reflexão e o pensamento crítico dos pequenos leitores. Dessa nova e renovada safra de escritores que abordam os problemas da sociedade contemporânea em suas narrativas Sandroni destaca Lygia Bojunga Nunes, que “(...) constrói narrativa impregnada de riquíssima fantasia que tem por base elementos tomados do real e como objetivo discutir os comportamentos sociais frutos da ideologia dominante sem, no



entanto, deixar de lado sua função lúdica” (SANDRONI, 1987, p. 73); sem infantilizar a criança, denunciando o autoritarismo, apostando na transgressão<sup>64</sup> das normas adultocêntricas e mantendo uma elevada qualidade estética.

Em entrevista a Heloísa Buarque de Holanda, em *A literatura infantil nos anos 1970* [texto de *Literatura infanto-juvenil*, 1980], a escritora Ana Maria Machado afirma que a nova tendência literária infantil que emerge na contemporaneidade representa ao mesmo tempo uma retomada e uma virada. Retomada no sentido de recuperar o melhor de Monteiro Lobato, com textos que estimulam na criança o prazer de ler e a reflexão crítica; virada no sentido de superação do escapismo, do moralismo, do maniqueísmo, do didatismo que marcaram o panorama anterior da LIJ no Brasil (MACHADO, 1980, p. 30-31). Para ela, os autores da nova ficção brasileira infantil devem guardar dois compromissos: assegurar a qualidade estética da obra e proporcionar aos leitores uma abertura para o pluralismo.

Lajolo e Zilberman (1991) falam de uma “pedagogia ao contrário” da literatura infantil contemporânea, que, para além do objetivo educativo que permanece vivo nos textos, sinaliza para uma resistência à tradição pedagogizante e escolar reacionária da literatura infantil. Trata-se da visão questionadora e denunciadora dos valores sociais dominantes que identificamos em obras como *O menino que brincava de ser* (2000). Dudu, o protagonista, é hostilizado por adotar comportamentos não viris, relacionados à questão homoafetiva, mas, a seu modo e com a ajuda de uma das avós, consegue compreender que não tem nada demais em querer ser o que se tem vontade.

Mais alguns aspectos podem ser destacados nessa LIJ da contemporaneidade: a efetiva consolidação de sua produção enquanto segmento literário importante na cadeia editorial; a valorização cada vez maior das ilustrações que passam a ter importância equivalente e, em alguns casos, até maior que o texto verbal; a predominância de elementos e cenários urbanos; a absorção de influências – em alguns casos de forma criativa, em outros muitos nem tanto – da cultura de massas; o uso mais frequente da oralidade e coloquialidade nos enredos; a interiorização cada vez maior dos conflitos e o reforço da individualidade das personagens; a retomada e reinvenção do imaginário e da fantasia; e, sobretudo, a diversificação e valorização das personagens infantis então marginalizadas socialmente, como são os sujeitos homoafetivos, os pobres, os negros, indígenas, os deficientes, enfim, os diferentes e excluídos da sociedade.

---

<sup>64</sup> O conceito de transgressão explicado por Sandroni (1987) pode ser visualizado claramente nas obras do nosso *corpus*. “A transgressão, a que nos referimos como algo inerente ao criador, é o rompimento de um hábito que implica, evidentemente, a existência de uma norma a ser seguida. O rompimento do equilíbrio é elemento de tensão que cria novas tensões. Essa transgressão voluntária refere-se à busca do novo e à contestação dos valores passados” (SANDRONI, 1987, p. 101).

Se a arte funciona para o artista como fonte de vida sem a qual a existência não teria nenhum sentido, a literatura destinada a crianças e jovens tem por obrigação ser fonte de esperança. Não pintando um mundo róseo, falso e inexistente, mas mostrando-o tal qual é, cheio de dificuldades que, de algum modo, poderão ser vencidas (SANDRONI, 1987, p. 166).

Ou seja, o que queremos mostrar ao propor esse novo conceito de literatura infantil inclusiva, cada vez mais frequente no mercado, é que os livros para crianças podem, sim, privilegiar o diálogo com o leitor, estimulando seu pensamento crítico e aberto, ao invés de insistir na tradição de formação conservadora, com vistas a instruir seres incapazes, incompletos e inferiores. Urge superar a cisão construída historicamente entre o mundo adulto, detentor da verdade e das soluções, e o mundo infantil, fonte de defeitos a serem corrigidos.

É que o Norma Sandra de Almeida Ferreira, em *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* (1983), assinala quando aponta para uma modalidade de textos que rompem com os esquemas convencionais, nos quais o herói/protagonista não mais detém aquela visão romântica e maniqueísta do bem sempre vencendo o mal; nos dias atuais, é mais comum (ainda que seja minoria) identificarmos nas narrativas personagens transgressoras das normas sociais, que negam a obediência cega à ordem estabelecida, libertando-se e gerando conflitos interiores e exteriores.

A parceria entre pedagogia e literatura infantil também dá sinais, ainda que tímidos, da adoção de novas perspectivas. Outra norma social (nunca particular e individual) que, ao lado da preservação da família, começa a ser quebrada é a completa ausência nas narrativas de problemáticas relacionadas ao sexo. Hoje, podemos ver uma abertura maior para a abordagem, de forma sutil, do sexo e da sexualidade nos livros para crianças. “São textos com pretensões desmistificadoras: sexo como intocável, responsável por criar peso de culpa” (FERREIRA, 1983, p. 128).

No entanto, é preciso estar atento, em especial do ponto de vista da pesquisa, para verificar até que ponto essa transformação literária não é na verdade uma forma (até mesmo inconsciente) de esconder objetivos ainda didático-moralizantes, mesmo que seja um didatismo e um moralismo às avessas. Isso quer dizer que, mesmo na literatura infantil inclusiva, há uma certa intenção de instruir o pequeno leitor, instruções que podem ser tanto conservadoras quanto libertárias e progressistas. Em todos os textos do nosso *corpus*, é possível identificar o objetivo de instruir os leitores (uma instrução libertária, é verdade) e as personagens estão sempre, em especial no início das narrativas, tentando atender às expectativas dos pais, o que quase sempre não é possível.

Por isso, mesmo mantendo um tom sutilmente pedagógico, familista, essas obras conseguem denunciar a importância de que os sujeitos mudem seus comportamentos e exijam ruptura com as normas sociais retrógradas e ultrapassadas. A LIJ talvez nunca consiga superar seu caráter didático e pedagógico, mas acreditamos ser possível, sim, oferecer às crianças livros que tenham ao mesmo tempo qualidade literária (estética e artística) comparável à literatura para adultos, na qual a função poética tende a ser predominante sobre outros objetivos, e possam exercer uma função social de contestação de normas conservadoras. Inclusive, o leitor infantil é tal qual o leitor adulto capaz de fazer muitas e diferentes leituras, interpretar de forma dinâmica e ativa os textos que lhe são destinados. “(...) a obra literária não se limita a ser considerada apenas um texto, mas, mais do que isso, ela é uma tessitura e seus vazios, o não-dito, o conotado, o subentendido. (...) deixando um sentido suspenso, oferecendo um deciframento infinito, fazendo perguntas ao mundo, mas não as respondendo (FERREIRA, 1983, p. 137).

E, na contemporaneidade, a arte – aqui nos importando a literatura infantil – se abre a novas linguagens, a novas formas de pensar, a questionar e rejeitar o sistema adultocêntrico historicamente imposto, a resistir à ideologia dominante. É a reação contraideológica que faz frente ao normativismo; é assumir os aspectos inatos de ruptura e não obediência próprios da arte literária; é enxergar que a criança e o poeta se assemelham bastante em suas naturezas questionadoras, subversivas, criativas e até mesmo anárquicas. Fanny Abramovich, em *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (1993), assinala:

A criança, dependendo de seu momento, de sua experiência, de sua vivência, de suas dúvidas, pode estar interessada em ler sobre qualquer assunto... A questão é saber como o tema é abordado: se sem medo, sem reservas, sem fugir das questões principais ou fazer-de-conta que não existem... Ou, colocando num parágrafo, cheio de evasivas, mil explicações, às vezes até confusas ou atabalhoadas, não dando nem tempo para que a criança leitora pense, elabore, resolva, se identifique, concorde, discorde, critique, negue etc. a forma como tal ou qual questão está sendo explicada/proposta/ vivida/ resolvida/ lidada (ABRAMOVICH, 1993, p. 98).

Essa postura “sem medo” marca, sobremaneira, a renovação literária que estamos presenciando nos livros para crianças, que só tem sentido quando, além de serem objetos de conhecimento, ampliam e renovam a capacidade de percepção dos seus leitores. Ao não expor passiva e acriticamente a sociedade de determinada época, certo tipo de literatura (a que aqui nos interessa) traz à tona as contradições, fissuras, as estratégias sociais, linguísticas, éticas e religiosas das classes dominantes para tentar acobertar a opressão e manutenção do estado de escravidão intelectual e emocional dos povos, incluindo as crianças. Uma literatura que mostra que as relações familiares, entre pais e filhos, muitas vezes, reduzem-se a relações

tirânicas e de dependência emocional total da criança em relação ao adulto. A temática familiar pode e deve ser abordada de maneira crítica e inquiridora, tendo os pequenos um papel também emancipatório e decisório nesse processo.

Na atualidade, as narrativas para crianças de tendência mais realista têm se destacado no segmento que aposta em temáticas menos infantilizadas, temas polêmicos e mais complexos. Como afirma Zilberman (1994), a tradição literária para crianças evitava o “lado pobre” da sociedade; nesse “pobre” cabem assuntos relacionados ao sexo, sexualidade, raça, questão de classes, violência doméstica, uso de drogas, morte, violência etc. No entanto, o maior alerta seria a prevalência da perspectiva adulta na construção dos enredos, o que pode descambar para um didatismo que tenta ensinar as crianças a como lidar com determinadas situações. Ou seja, a supremacia do adulto sobre os pequenos continua forte, mas há novas tendências na LIJ sendo construídas e que apontam para uma maior liberdade nas formas e nos conteúdos.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história* (2017), além da expansão do seu mercado editorial, a partir das últimas décadas do século XX, a literatura infantil e juvenil ganhou no campo acadêmico, tornando-se um tema de pesquisa promissor nos estudos literários. Além disso, tem sido determinante nessa expansão o fortalecimento institucional do segmento literário voltado para as crianças tanto por meio do Estado (via compras governamentais e programas de incentivo à leitura, à produção e circulação de livros) como da sociedade civil organizada em instituições e organizações não governamentais. As duas autoras – nesta obra que atualiza seus pioneiros e extensos estudos na área da LIJ brasileira – observam ainda que: “A grande produção contemporânea de livros que hoje circulam entre crianças e jovens – quer por sugestão escolar, quer por leitura espontânea, quer por compra governamental, quer por aquisição individual – parece proscrever qualquer categorização ortodoxa de títulos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 14).

O aparecimento e a popularização de *e-books* e *e-readers*, bem como de sites e páginas literárias em redes sociais, são alguns dos aspectos que caracterizam essa LIJ contemporânea, mudanças que certamente têm interferido no *status* do livro de papel e na sua relação com o leitor, com a leitura e a literatura. O livro como o conhecíamos até pelo menos as duas últimas décadas do século passado – de papel, geralmente retangular, com letras impressas pretas e, no caso da LIJ, quase sempre ilustrado – mudou em suporte, formato, materiais, bem como nas temáticas desenvolvidas. E nesses novos tempos de leituras digitais, a literatura para crianças é beneficiada pois sempre prescindiu da interação entre texto e

imagem, agora potencializada pelos recursos tecnológicos à disposição, que permitem também a interação com terceira dimensão, sons e animações.

As narrativas que circulam com cada vez mais rapidez nos ciberespaços são profundamente enriquecidas pela possibilidade da criação e multiplicação ilimitada de hipertextos, o que favorece em demasia as práticas intertextuais. Parece assustador e, em um primeiro momento, nos alarmamos com um suposto risco de extinção do livro nos moldes tradicionais. No entanto, acreditamos que esse ambiente supernovo e dinâmico continuará dividindo espaço na atenção das crianças com obras clássicas e livros de papel, ou de plástico, ou em forma de jogo, de brinquedo, enfim, parece não haver limites para as múltiplas possibilidades abertas pela era do eletrônico.

Para Lajolo e Zilberman (2017), diferentemente da literatura adulta, a natureza literária da ficção infantil e juvenil não perde com os formatos digitais; muito pelo contrário, pode até se favorecer pela facilidade com que as crianças, principalmente elas, interagem com as novas tecnologias. “De todo modo, alargam-se as possibilidades de criação, circulação e acesso aos bens literários, sendo essas provavelmente as maiores vantagens, ao alcance de todos os usuários” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 38). O fato é que o mercado editorial infanto-juvenil, a chamada cadeia do livro (onde o autor é apenas um ponto importante da engrenagem), está cada vez mais profissionalizado, moderno e globalizado (até superior ao mercado literário adulto), além de mostrar um grande potencial para crescer mais; muito disso devido aos livros didáticos, apesar de que a produção de livros literários pelo menos até 2014 também tenha se ampliado e se consolidado. Em se tratando apenas da categoria “livros infantis” o número de exemplares<sup>65</sup> editados saltou de cerca de 14,2 milhões em 2005 para 37,2 milhões em 2014, um incremento de aproximadamente 162%, quase sempre superando a produção destinada a adultos.

As editoras estão se especializando e investindo no segmento de livros infantis e, portanto, cada vez mais atentas às exigências e flutuações de um leitor que, até pelo menos as últimas décadas dos anos 1990, era homogeneizado e enxergado como completamente dependente das preferências dos adultos. Os pequenos leitores são visados cada vez mais de acordo com suas capacidades de leitura e gostos específicos, dependendo, sobretudo, da faixa etária e, como não poderia deixar de ser, do que a escola e os pais determinam como apropriado, mesmo que essa interferência tenha diminuído com o acesso cada vez maior das crianças à

---

<sup>65</sup> Dados extraídos por Lajolo e Zilberman (2017) dos relatórios *O comportamento do setor editorial brasileiro de anos diversos*.

Internet. A vocação pedagógica da ficção infantil, com vistas a formar cidadãos conscientes e, por conseguinte, estimular a cultura das letras, segue forte, apesar das mais frequentes e regulares experiências vanguardistas, e aqui destacamos as narrativas literárias que denominamos inclusivas.

Lajolo e Zilberman (2017) citam uma editora brasileira que filtra seu público-alvo por níveis de leitura: iniciação à leitura, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente, leitor crítico (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 64). Toda essa segmentação e profissionalização acabam por subjugar o escritor a projetos editoriais encomendados de acordo com as possibilidades de vendas, o que, certamente, influi na escolha das temáticas e em como elas devem ser exploradas. Essas limitações, no entanto, não tiram o mérito e nem parecem interferir na qualidade das produções, uma vez que livros e escritores brasileiros de literatura infantil são regularmente reconhecidos e premiados internacionalmente.

Essa qualidade é reflexo da inventividade dos autores e de suas obras, que têm se mostrado capazes de se adequar aos novos tempos, aos novos suportes, a um leitor cada vez mais perspicaz e constantemente bombardeado pelos produtos da cultura de massas. Na contemporaneidade, as narrativas contemporâneas apostam, segundo Lajolo e Zilberman (2017), em uma variedade de abordagens e temáticas: metalinguagem (enredos que falam do próprio processo da escrita); intertextualidade (referência a outras obras, em especial aos clássicos e contos de fadas); livros onde os elementos não verbais são protagonistas; a opção pela narração em primeira pessoa para facilitar a identificação dos leitores com a personagem que conta sua história; há ainda a preferência por textos breves, entrando no ritmo das redes sociais da Internet, como Facebook, Twitter e Instagram.

Quanto aos temas dessa nova LIJ brasileira destacam-se: um novo indigenismo e a cultura afrodescendente, com o ressurgimento de enredos que, sob outra ótica, trazem à baila discussões políticas e sociais como forma de resistência e visibilidade de indivíduos excluídos por causa de sua raça/etnia; narrativas de autoria, temas e enredos femininos; e a chamada *fantasy fiction* – a saga literária de Harry Potter, de J. K. Rowling, é apontada como o marco que impulsionou e popularizou esse tipo de narrativa –, que aposta em enredos fantásticos, para além do que conhecemos, e se reapropria de lendas e mitos da tradição popular universal, tudo isso misturado, em alguns casos, à representação da vida urbana, pop, digital e tecnológica contemporânea. Uma literatura [e o universo da *fantasy fiction* não se restringe aos livros] marcada pelo hibridismo de abordagens e temas desenvolvidos.

Acrescentamos aqui também, pelo menos no caso do Brasil, a forte tendência de editoras grandes e pequenas de investirem em livros infantis e juvenis que exploram a temática

da aceitação das diversidades e o questionamento dos preconceitos, mesclando realismo e maravilhoso; mesmo que tais narrativas continuem fugindo de temas mais factuais e sociais degradantes, como a violência urbana, a miséria, o caos nos transportes e na saúde, a corrupção na política, as drogas, a poluição. Em um breve levantamento que realizamos conseguimos contabilizar pelo menos nove editoras que têm procurado se especializar, por exemplo, em obras LGBTQ+, literárias e não literárias. Na literatura infantil, destaque para a Editora Metanóia, do Rio de Janeiro, que já tem na seção “Crianças diversas” mais de uma dezena de livros que focam na discussão das diversidades, em especial as diferenças raciais e de orientação sexual.

Maria Zaira Turchi, em *Tendências atuais da literatura infantil brasileira* (2008), observa que, depois da revolução literária lobatiana, é só a partir dos anos 1970 que a literatura infantil e juvenil brasileira se consolida esteticamente em obras que valorizam de igual para igual o texto verbal, ilustrações e aspectos gráficos. A presença do humor e da irreverência, da aventura, do suspense, misturados às temáticas do cotidiano, também caracterizam a nova safra bastante fértil de escritores e obras. A voz da criança passa a ser mais ouvida em um diálogo mais produtivo com as perspectivas do adulto (autor), o que, certamente, tem influenciado no enriquecimento estético e de apelo ao senso crítico dos leitores.

A imagem exemplar da criança obediente e passiva é suplantada pela criança capaz de rebeldia, de ruptura com a normatização do mundo dos adultos na busca da liberdade de expressão e pensamento. (...). A valorização da criatividade e da capacidade infantil de inventar, imaginar novas realidades, deslocar as verdades cristalizadas ou estereotipadas (...). A ruptura da normatividade, o incentivo a criatividade, a liberdade e a autonomia de pensamento representaram a expressão estética mais significativa da literatura infantil à época (TURCHI, 2008, p. 02).

Vemos, portanto, na literatura dos dias de hoje, se não uma ruptura total e irrestrita com os velhos padrões autoritários dos antigos textos para crianças, tentativas frutíferas, principalmente de inversão da lógica adultocêntrica, estabelecendo uma nova ordem social mais afim com as demandas, desejos e vontades do ser infantil. Ou pelo menos mais desconstrutora das limitações da visão dos adultos sobre o mundo (real ou imaginário) e menos conservadora em relação às possibilidades de criticidade das personagens e das crianças leitoras.

A produção literária infantil na contemporaneidade vem apostando ainda, de acordo com Turchi (2008), na retomada e reinvenção (com toques de humor e reflexão crítica dos antigos padrões) dos clássicos universais e brasileiros, dos contos de fadas, das diversas mitologias (indígena, africana, grega, latina). Tudo isso enriquecido pelas novas possibilidades e recursos tecnológicos e gráficos, com a ilustração passando de coadjuvante a protagonista

juntamente com o texto verbal. As relações interpessoais, as descobertas da criança e o diálogo com seus pares adultos também são marcas da LIJ na atualidade

Há ainda outros aspectos que merecem ser destacados quanto à LIJ contemporânea. A escritora e pesquisadora argentina María Teresa Andruetto, em *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), afirma que duas questões, dois desafios, ainda estão pendentes para serem resolvidos no que diz respeito, principalmente, a essa literatura infanto-juvenil da atualidade. A primeira é que o ela chama de novo utilitarismo da LIJ, que, ao invés dos ultrapassados objetivos didáticos, parte para a propagação de “nobres ideais” com algum tipo de função social, a exemplo da abordagem de temas considerados tabus – aqui nos interessando em nossa pesquisa a homoafetividade. Avaliamos como positivo, conforme os objetivos de nossa análise, esse utilitarismo que chamamos de “às avessas”. O segundo desafio, segundo ela, está relacionado ao mercado cada vez mais industrial e profissionalizado, bem como à consolidação da escola como a principal compradora dos livros. O que resultaria na “canonização de autores mais que de textos”; na aceitação de livros sem passar por um filtro crítico; e na banalização da figura do escritor (ANDRUETTO, 2012, p. 46-48).

Essa transformação do livro infanto-juvenil em um produto da indústria cultural acabou ainda por favorecer a criação de rótulos para classificar, sobretudo, os temas abordados pelos enredos. Hoje, compram-se livros para crianças e adolescentes sabendo de antemão se é uma literatura de valores - de educação sexual, ecológica, urbana, de direitos humanos, de tolerância às diversidades, de convivência em família, de respeito às crianças, de defesa das mulheres, de igualdade racial, de não violência, de solidariedade, entre outras classificações valorativas. Inclusive, em sua maioria, esses livros são frutos de um planejamento antecipado quanto à função que eles podem ou devem cumprir. O risco dessa segmentação tão pronunciada é de, em detrimento do valor artístico, optar-se por uma pasteurização da narrativa, com um texto frívolo, politicamente correto em demasia. Essa tendência nos mostra que a LIJ continua sendo vista do ponto de vista funcional, ainda que seja um utilitarismo mais aberto às diferenças.

Concordamos com Andruetto (2012) quando afirma que seja para denunciar ou para ensinar aos leitores isso nunca será suficiente para atestar a qualidade literária da obra, resultando, portanto, numa literatura sem ambiguidades, nada desafiadora e questionadora, sem intensidade, sem profundidade, cheia de fórmulas prontas, ainda que de nobres ideais. Escritor e texto devem estar sempre em posição de resistir à linguagem, à língua, às normatividades, ao politicamente correto. Sem essas resistências a obra perde muito em sua qualidade de arte literária.



Destacamos ainda nossa defesa nesta tese de que a literatura infanto-juvenil ganha em importância enquanto manifestação artística justamente por unir prioritariamente o mundo e a arte. Isso não quer dizer que por ter essa característica inerente ela precise ser desprovida de ousadia estética, do espírito transgressor e de resistência dos leitores infantis/juvenis. E essa ousadia torna-se ainda mais importante tendo em vista, segundo Andruetto (2012), que a literatura infantil é sempre mais conservadora e retrógrada do que a literatura em geral. As rupturas e transgressões parecem demorar mais a chegar às narrativas para a infância, que, por outro lado, são sempre mais suscetíveis aos condicionamentos sociais, culturais, políticos e econômicos. A boa notícia é que muitos livros da literatura infantil contemporânea parecem estar rompendo com a tradição conservadora, doutrinária e pedagogizante caracterizada por textos uniformes, educados, otimistas e corretos em demasia.

De Lobato, nos anos 1920, aos dias atuais, a literatura infantil brasileira passou por muitas e importantes transformações. José Nicolau Gregorin Filho, em *Literatura infantil: possibilidades de leitura* (2010) [texto incluído em *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*], cita principalmente a ditadura militar e as mudanças na tecnologia e na sociedade como fatores marcantes nesses quase 100 anos que separam a literatura de Lobato das obras da contemporaneidade. Muito se agregou ao universo literário infantil no Brasil – em especial após a instauração dos chamados Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, uma diversidade de valores foi construída e está presente nas narrativas, o papel do homem no universo é cada vez mais questionado e, o mais importante, nas palavras de Gregorin Filho (2010), as vozes e sentimentos da criança ganharam mais espaço nos textos verbais e ilustrações, ultrapassando os condicionamentos limitadores dos objetivos pedagógicos adultistas. “Temos, hoje, uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 17).

O panorama literário infantil brasileiro parece estar mudando e para melhor!

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise percorre um período que vai de 1983, ano da publicação de *É proibido miar*, de Pedro Bandeira e Carlos Edgard Herrero (ilustrações), a 2018, quando foi publicado *As duas mamães de Anita*, de Nicolly Bueno e Paulo Alberto (ilustrações). Portanto, 36 anos de muitas transformações históricas, sociais e culturais que, certamente, afetaram e continuam afetando a literatura infantil produzida no Brasil. Podemos afirmar que, de acordo com o levantamento das narrativas que realizamos para esta tese, o tema da homoafetividade vem ganhando espaço na literatura infantil brasileira quando escritores e enredos, além de algumas editoras, se propõem a abordar a questão das diferenças e da inclusão, a exemplo também das questões de raça/etnia, classe social, gênero, pessoas com deficiência.

Textos de cunho mais realista, que privilegiam as relações interpessoais e investem nas imagens poéticas, no aprimoramento estético, no humor, nas descobertas infantis, dividem espaço na contemporaneidade com enredos que reinventam os contos maravilhosos, que retomam os clássicos universais e brasileiros, recuperam as mitologias negra e indígena; e também dividem espaço com a chamada *fantasy fiction*, que na literatura tem como maior exemplo a saga de Harry Potter. Tudo isso permeado pelos novos recursos tecnológicos e suportes variados, como *e-books* e *e-readers*, bem como sites e páginas literárias em redes sociais. Vale destacar que a ilustração ganhou mais importância e tem sido tão ou até mesmo mais valorizada em algumas obras que o texto verbal. O fato é que a LIJ contemporânea vem se abrindo à diversidade, seja de temas, de formatos, de abordagens – e que por isso mesmo denominamos de literatura infantil inclusiva.

A identificação de pouco mais de uma dezena de livros infantis cujos enredos apontam, diretamente ou indiretamente, para a questão da homoafetividade foi apenas o começo da proposta de pesquisa que só se consolidou quando decidimos analisar os enredos dos textos verbais sob os pontos de vista da culpa/pecado/confissão. Pela nossa experiência com a dissertação de Mestrado, na qual analisamos personagens homoafetivas na literatura brasileira adulta, na ótica dos estudos foucaultianos sobre o poder, já conseguimos vislumbrar que a questão da culpa estava sempre presente nas narrativas que traziam à tona o tema da homoafetividade. E concluímos que na literatura infantil produzida no país não é diferente.

Na narrativa que inaugura nossa análise, a fábula *É proibido miar*, o relato da situação do cãozinho protagonista é contundente. O ano da primeira edição é 1983, período em que o Brasil começava a sinalizar para a saída, depois de quase 20 anos, de um regime ditatorial militar, portanto, uma época na qual o sentimento de liberdade dos brasileiros se fortalecia. No

enredo, Bingo é escorraçado pela família, entregue e preso pela carrocinha porque sua decisão de miar e não de latir, como é próprio dos cães másculos e valentes, representava uma vergonha insuportável. A alegoria do latido X miado do filhote é claramente alusiva ao que seria um comportamento comprobatório da propensão de Bingo à homoafetividade.

Todo o texto de Bandeira está impregnado da culpabilização imposta, de forma cruel e violenta, ao cão apenas por ser diferente (homoafetivo), o que nos leva à conclusão de que a clareza e força com que a temática da culpa é colocada nas narrativas não obedece necessariamente a uma progressão temporal. Ou seja, em anos mais recentes, podemos constatar que essas questões (homoafetividade e culpa) são tratadas nos livros até mesmo de forma mais sutil do que em anos anteriores.

Por exemplo, *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais*, de 2009, traz o protagonista Luar envolto nos conflitos gerados por sua decisão de ser o primeiro fado padrinho do reino encantado das fadas, coisa até então impensável para um menino já que fada madrinha seria uma coisa exclusiva do sexo feminino. Essa proibição remete logo à opressão e culpabilização em torno do sujeito homoafetivo (vinculado ao feminino). Ao menor sinal de efeminação, no caso de indivíduos masculinos, a primeira coisa que a família, a escola e a igreja pensam é que o menino é gay e, por isso, deve ser vigiado e quiçá “curado”. A narrativa, apesar de mostrar as agruras do protagonista para fazer valer sua vontade diferente, logo vinculada a uma suposta homoafetividade proibida, é mais carregada de leveza e sutileza.

Já o enredo de *A princesa e a costureira*, de 2015, também traz o reino das fadas como mote. O cumprimento da profecia da Fada Madrinha, quando a costureira Ishtar toca as costas da princesa protagonista Cíntia, noiva prestes a se casar, pode ser vislumbrado como uma alegoria para, recorrendo aos recursos do conto maravilhoso, tão caros à mente infantil, marcar o momento em que as duas se apaixonam. Começam, então, os conflitos das enamoradas, num misto de medo, culpa e entusiasmo pelo ocorrido. Culpa e medo por ter de descumprir o acordo de se casar com Febo, o príncipe do reino vizinho, e que, em nossa análise, identificamos com o compromisso que as pessoas incutem desde crianças de terem obrigatoriamente que adotar, quando crescem, os padrões sociais heteronormativos.

O que podemos concluir, inicialmente, é que a questão do tempo não é prerrogativa para se afirmar que narrativas mais recentes sejam, por sua vez, mais claras e objetivas quando tratam da culpa relacionada à homoafetividade. Sendo esta última não necessariamente relacionada, na grande maioria dos livros do nosso *corpus*, a um desejo ou a uma relação homoerótica envolvendo as personagens. A questão da homoafetividade é quase sempre vinculada a comportamentos e posturas considerados culturalmente não viris, em se tratando

das personagens masculinas; o que podemos, sem sombra de dúvidas, afirmar que é o que ainda ocorre fora dos livros, ou seja, na realidade. Falta de virilidade nos atos, chorar, brincar com meninas, vestir roupas e acessórios femininos, entre outras questões consideradas de mulher ou pouco masculinas, são logo vistas como “coisa de gay”.

Em *Zero Zero Alpiste*, de 1988 – segunda obra a ser publicada na ordem cronológica do nosso *corpus* – a questão da homoafetividade também não chega a ser mencionada objetivamente, mas a culpabilização que Daniel carrega de que chorar, mesmo com dor, não é coisa de menino macho (e, portanto, coisa de “mulherzinha” ou de “maricas”, como ainda se ouve no dizer popular) pesa bastante no enredo, ainda que a trama se destaque pela sutileza, recorrendo também à fantasia, quando as lágrimas do menino são mostradas como as responsáveis pelo nascimento de uma flor.

Por meio de uma recuperação histórica e filosófica da questão da culpa/pecado no imaginário dos indivíduos ocidentais, conseguimos entender melhor como esse sentimento se processa nas mentes, nos atos e nas reações das personagens, a grande maioria infantis, dos textos verbais analisados nesta tese. Constatamos, por exemplo, que os dogmas religiosos, como a figura do homem inerentemente culpado e pecador das religiões cristãs, se alastram para todos os níveis da vida das pessoas. Ou seja, mesmo em contextos não religiosos, o sentimento de culpa está lá fincado, sendo a literatura um canal profícuo para ver como isso se processa. No nosso caso, os enredos nem tocam na questão da religião, mas é clara a culpabilização que algumas personagens carregam a respeito da ocorrência da homoafetividade.

Estudos da Psicanálise assinalam que a culpa e a angústia são fatores predominantes na vida dos seres humanos, permanecendo fortes e ativos durante toda a vida. Trata-se daquele sentimento de “ficar-a-dever”, movido pela dicotomia entre bem e mal. Portanto, para proceder à análise dos textos, o que fizemos no decorrer de toda a tese, precisamos compreender melhor como ocorre e se dissemina essa moral doutrinária que persegue o Outro, o mal, aquele que fere as normas hegemônicas religiosas, filosóficas, ideológicas, sociais, culturais. No âmbito religioso cristão, o pecado nada mais é do que a culpa sentida e materializada perante Deus.

O conceito de “mitomoral negativa do pecado” foi, pois, crucial para pinçarmos das narrativas os episódios em que a questão sexual/homoafetiva e condutas relacionadas são colocadas sob o jugo da culpa e da punição. Tudo que está fora da norma é condenado, tendo como ponto de referência essa estrutura mítica/moralista que persegue todo desvio, em especial os ligados ao desejo sexual.

A dominação do masculino sobre o feminino e, por conseguinte, sobre condutas assemelhadas se mostrou a regra a ser mantida e o contrário disso o mal a ser exterminado. Nas

sociedades patriarcais, como a brasileira, o que agrava ainda mais a situação é que essa masculinidade obrigatoriamente dominadora está sempre identificada com a heterossexualidade, o que resulta na predominância de um forte sentimento homofóbico culturalmente forjado e socialmente arraigado desde, em especial, Santo Agostinho, no século V d.C.

O sentimento de culpa/pecado agostiniano, reforçado mais tarde, no século XIII, por São Tomás de Aquino, mantém-se ainda na contemporaneidade povoando o imaginário de crianças, jovens e adultos. Vide o Catecismo da Igreja Católica, ainda hoje incutido na cabeça dos pequenos fiéis. A consciência culpada parece ser inata às pessoas. As narrativas infantis que analisamos mostram bem isso. “Sodomitas” e efeminados seguem sendo perseguidos, culpabilizados e punidos por táticas, oriundas dos sistemas religiosos, verdadeiramente aterrorizantes, principalmente para as crianças. Os chamados agentes morais que resguardam as normas do bem contra o mal são instrumentos fundamentais na estrutura de dominação das mentes e corpos infantis, como vemos nos enredos representados na figura do pai, em especial, e, em seguida, das mães, professores, médicos, sacerdotes, pares mais velhos e demais tutores.

Os enredos que analisamos mostram personagens atormentadas por serem diferentes (efeminadas, por exemplo) ou conviverem com pessoas diferentes em se tratando da orientação afetivo-sexual, já que tais imagens estão sempre relacionadas ao mal, ao pecado. O segredo, o silêncio e a culpa predominam e acionam os alertas da ocorrência de imoralidades e anomalias, a exemplo da homossexualidade, que ainda carrega a noção médica fundadora de que se trata de doença. São, portanto, criaturas malditas, um Outro a ser combatido e punido, já que caracterizadas pela diferença, pelo pecado, pela culpa, gente que transgride as leis morais e religiosas forjadas culturalmente pela sociedade.

Em *O menino que brincava de ser*, de 2000 – cronologicamente, ao lado de *Menino ama menino*, cronologicamente a terceira narrativa do nosso *corpus* – Dudu é um garoto diferente dos demais porque tem vontades e hábitos não aceitos de acordo com as exigências de virilidade impostas ao gênero masculino, representado pela figura autoritária do pai. Dudu gosta, por exemplo, de vestir roupas e acessórios femininos, mas seu pai o reprime de maneira cruel, chamando-o de “mulherzinha”. Essa repressão enche o menino de medo, culpa e tristeza.

Condição bastante semelhante acomete Toni, o protagonista de *Menino ama menino*. Por ser delicado demais, educado demais, sensível demais e, pasmem, até mesmo por ser limpo e organizado demais, o garoto é, desde muito pequeno, hostilizado pelo pai e pelo irmão mais velho, tudo sob os olhos de uma mãe claramente submissa. “Já avisei muitas vezes que não quero você com brincadeiras de mulher! – sentenciou o pai” (MARTINS, 2000, p. 03).

Para se ter uma ideia da repressão e culpabilização imposta ao menino durante todo o enredo, este trecho está logo no início do texto, quando o garoto é flagrado em brincadeiras com as meninas. A narrativa percorre a vida sofrida e conflituosa de Toni até mais ou menos a adolescência, quando sua relação afetiva com o amigo Gil é descoberta pelo pai. Toni chega a ser agredido fisicamente.

Além de buscar compreender como se dá a ocorrência do sentimento de culpa que acomete as personagens da literatura infantil brasileira de alguma forma inseridas em contextos onde se identifica a existência da homoafetividade, buscamos ainda extrair dos textos uma imagem ou imagens dessas personagens infantis. Que criança e que infância esses livros mostram? Como esses livros podem ser assimilados pelas crianças que os leem? Para identificar esse indivíduo e entender basicamente sua capacidade para assimilar o que os livros trazem para ele, foi de fundamental importância recuperar algumas perspectivas históricas, filosóficas e psicológicas sobre a criança e a infância. Nessa literatura infantil que chamamos de inclusiva, é clara, mesmo com a forte opressão, a resistência das personagens às imposições normativas dos adultos quanto a comportamentos, desejos e relações que não devem desenvolver, pois serão culpabilizadas e punidas. Nosso foco está exatamente nas condutas geralmente associadas à homossexualidade, como a efeminação ou a simples reprodução de aspectos comportamentais.

Adotamos a perspectiva benjaminiana de que os espíritos infantis devem ser livres, o que, certamente, identificamos nas narrativas analisadas. Na maior parte delas, a repressão adultocêntrica contra a homoafetividade é enfrentada pelas personagens, mesmo com toda a incompreensão e intolerância. Esses textos rompem ou pelo menos tentam quebrar a tradição de pensar o sujeito infantil como dependente e incapaz. Partimos do pressuposto de que a criança é dona do seu próprio ser no mundo, sujeito ativo e produtor de cultura, podendo ter a literatura uma função crucial na formação da imagem da infância e da criança; e o mais importante é que seja uma literatura que mostre a criança em sua natureza desbravadora, curiosa, imaginativa, criativa, ousada, lúdica. Um ser que já lá nos setecentos foi materializado na teoria rousseauiana romântica de educação infantil, outro passo importante para visualizarmos as possibilidades de libertação das amarras da normatividade adultista.

Para além da sua visão demasiado romântica e protecionista, Rousseau conseguiu enxergar a criança como sujeito cheio de potencialidades, o que certamente abriu um longo caminho para que, na contemporaneidade, a criança, inclusive a da literatura infantil, fosse enxergada como capaz; capaz de enfrentar as barreiras do conservadorismo, de resistir a repressões de toda sorte e assimilar conteúdos antes restritos ao mundo dos adultos. Para a nossa

pesquisa, parte da criança rousseauniana está presente na literatura infantil inclusiva e homoafetiva: autêntica, imaginativa, voluntariosa, cheia de vontade, ainda que quase sempre sucumba às pressões normativas dos adultos. É preciso ter sempre em conta que, depois de Rousseau, a criança e a fase que lhes cabe, a infância, ganharam em cuidados e atenção, mas perderam em liberdade.

Nos textos que analisamos, pudemos identificar imagens positivas e negativas do ser infantil que aparece nos enredos: criança isolada, como o Toni, de *Menino ama menino*, e o Carlão, de *Menino brinca com menina?*; da criança rejeitada, como o menino de *Tal pai, tal filho?* e o Bingo, de *É proibido miar*; da criança rebelde, como o Dudu de *O menino que brincava de ser*; da criança frágil, como o Gulliver, de *O gato que gostava de cenoura*, e a Anita, de *As duas mães de Anita*; da criança medrosa, como o protagonista de *Um menino meio assim*; da criança sonhadora, como o Luar, de *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais*; da criança curiosa, como a Olívia, de *Olívia tem dois papais*, e a Bia, de *Nossa história*; da criança corajosa, como o Naldo, de *Meus dois pais*, e a Cíntia, de *A princesa e a costureira*.

Vale destacar ainda que trazer à discussão o conceito de alteridade, de outridade, foi esclarecedor para compreender a criança e a infância mostrada nas narrativas, pois elas continuam sendo pensadas como um “outro” face ao adulto, ainda que sob pontos de vista positivos, como o fazem, na maior parte das vezes, as obras que analisamos. A alteridade infantil continua vigente e vigorosa na contemporaneidade e o castigo físico de antes por causa de condutas consideradas proibidas ou no mínimo impróprias dá lugar a uma opressão culpabilizadora, materializada, entre outras coisas, na figura de confessores preparados, acolhedores e autorizados a punir.

Casa, escola e igreja continuam sendo as instituições que ainda abrigam os confessores mais poderosos; no entanto, para contrapor essa força conservadora, a escola também é, por outro lado, o espaço onde as crianças mais podem ter contato com conteúdos literários e receber indicações de leitura que, em outros ambientes, ela não teria acesso. Portanto, a criança de hoje pode ser vislumbrada numa perspectiva até contraditória: ao mesmo tempo em que conquistou mais autonomia e facilidade de acesso a materiais antes proibidos, permanece mais tempo sob a tutela da família e da escola, situação agravada pelo isolamento a que está submetida diante dos aparelhos eletrônicos – televisão, computador e *smartphones*. Contudo, nos parece incontornável o movimento em saída do sujeito infantil, por meio das brechas abertas pelos avanços de produtos culturais menos conservadores e proibicionistas. É

o caso das discussões em torno da homossexualidade, que, a partir das últimas décadas do século XX, começaram a aparecer na literatura infantil produzida no Brasil.

Na quarta obra em ordem cronológica analisada em nossa pesquisa, *O gato que gostava de cenoura*, cuja primeira edição é de 2005, Gulliver é um filhote que nasceu diferente dos outros animais da sua espécie. O peso religioso da culpa aparece mais claramente nessa narrativa, quando o felino, primo dos tigres, leões e onças – animais nobres, ágeis, velozes, caçadores e ferozes –, é levado ao padre para ser curado de sua preferência por comer cenouras, ao invés de caçar e comer peixes, ratos e pássaros, “Gulinho” era como os coelhos, animais desprezados pelos gatos, segundo o enredo. Depois de muito opressão e sofrimento, a personagem, finalmente, encontrou um professor que pareceu ter entendido sua condição. *A priori*, a narrativa não remete claramente à condição homoafetiva da personagem protagonista, representada pela alegoria do comportamento e da alimentação diferenciada, mas dá uma clara sinalização quando um professor tenta explicar para Gulliver a diferença entre os desejos heterossexuais e homossexuais, assinalando sutilmente que isso não era motivo de vergonha, pois seria algo natural.

É patente que, apesar de todos os obstáculos e restrições à sua entrada na escola, a literatura infantil das últimas décadas, mesmo a passo graduais, tem começado a retratar e a construir uma infância mais respeitada e mais respeitosa das diferenças. A criança tolhida por uma moral castradora e pedagogizante que dominava absolutamente os livros e cartilhas divide agora espaço com uma criança mais contestadora dos poderes que as subestima, as reprime e as pune.

A leitura e o leitor infantil também mereceram nossa atenção, já que pretendíamos apontar que a literatura infantil inclusiva e homoafetiva é sim capaz de formar mentes mais progressistas, críticas e abertas às diferenças. Acreditamos que conseguimos tal intento. Para isso, mostramos como opera a capacidade da criança leitora de compreender textos infantis, principalmente os que abordam temas polêmicos, como a homoafetividade. Tendo como base teorias consolidadas sobre a psicologia do desenvolvimento infantil, podemos afirmar que a criança leitora não é incapaz, como espera a visão adultocêntrica conservadora e restritiva, de assimilar e interpretar ativamente textos que apresentam uma criança que afronta os padrões normativos da sociedade.

Uma das conclusões a que chegamos é que, quando a psique humana interage com as influências do meio externo, opera-se uma reação emocional que dá sentido ao real. Por conseguinte, é bastante provável que a criança que tem a oportunidade de ter contato com um texto inclusivo sinta emoções e seja afetada positivamente em sua relação com o mundo. Esse



impacto positivo acreditamos ser, inclusive, resultado de textos que apresentam uma criança mais autônoma, corajosa e disposta a se contrapor à imagem mitificada de uma infância pura, ingênua e necessitada de cuidados. Ela tem toda a capacidade. As emoções e conhecimentos sentidos e obtidos quando da leitura de textos literários contribuem para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento psicológico.

Lendo *Menino brinca com menina?*, de 2006, sexta narrativa na ordem cronológica do nosso *corpus*, o pequeno leitor, do sexo masculino principalmente, pode ver e aprender que para ser macho não precisa brigar, bater nos outros e brincar apenas com jogos e brinquedos relacionados à guerra, à luta, à violência. Carlão, o menino protagonista, desobedeceu às ordens e venceu o receio dos pais de que ele viraria um “maricas” caso brincasse com as meninas. No fim, sua família percebeu que isso não o faria mais ou menos homoafetivo, mais ou menos gay.

No caso da sexualidade, dos tabus que envolvem a temática, a exemplo da homoafetividade, da efeminação e da homoparentalidade, estas são comumente mostradas às crianças como abomináveis. Entretanto à medida que cresce, física, intelectual e emocionalmente, o infante também tende a se sentir mais empoderado para romper barreiras, desrespeitar regras e se libertar das amarras do conservadorismo. Por isso, a literatura, concluímos, é um instrumento poderoso para ajudar os pequenos a conquistarem mais autonomia e cooperação. E mais ainda uma literatura infantil inclusiva que aposta no respeito à dignidade e que é instrumento de educação emancipadora. Temos que aprender a ver a criança e a infância como dotadas de um papel ativo em sua própria socialização, naturalmente transgressoras das normas sociais adultocêntricas e heteronormativas, criadas em nome delas, mas sem sua anuência.

Também concluímos que o filão que chamamos aqui de literatura infantil inclusiva vem crescendo nas últimas décadas, mas não porque as escolas se abriram a ela, mas quase sempre porque pais, familiares e amigos passaram a incentivá-la e disponibilizá-la aos pequenos leitores. E, sobretudo, por iniciativa da própria criança, que hoje toma conhecimento da existência desses livros pelos meios de comunicação de massa e Internet.

Podemos, portanto, afirmar que a literatura infantil inclusiva de temática homoafetiva dos anos mais recentes, a partir dos anos 2000, principalmente, tem se mostrado pródiga em abordar os embates e conflitos e, claro, também as possibilidades de diálogo existentes entre crianças e adultos. Em *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais* (2009), sétimo texto por nós analisado na ordem cronológica, que mescla conflitos do cotidiano com aspectos dos contos de fadas, o menino Luar tenta convencer seus familiares de que menino também pode ser fado, alegoria sutilmente utilizada para abordar a suposta

tendência homoafetiva do garoto, e desconstruir o tradicionalismo de que menino nunca pode fazer coisa de menina. “Mas como Luar não queria ser cavaleiro, o rei o nomeou fado padrinho. E mais, decretou que a partir daquele dia o cargo de fado padrinho seria um cargo tão importante quanto o das fadas madrinhas” (RAMOS, 2009, p. 28).

Em *Tal pai, tal filho?* (2010) – oitava obra na ordem temporal da nossa pesquisa – a narrativa, em forma de versos livres, rimados (no formato de prosa poética), foca na relação entre o pai e seu único filho do sexo masculino, este ainda criança e depois adolescente. O “menino”, como é chamado durante todo o texto, é criado ouvindo histórias contadas pelo pai sobre homens valentes do sertão. No entanto, à medida em que ia crescendo, o filho deixava o colo do pai, que cada vez mais cobrava uma postura máscula por parte do menino, além de uma profissão digna do que considerava ser um “homem de respeito”: advogado, jogador de futebol, médico, mecânico, bombeiro, capitão, general. O desejo de ser bailarino é logo vinculado pelo pai a uma suposta homoafetividade do filho. O rompimento entre os dois era inevitável, tendo a mãe um papel completamente submisso e secundário na relação familiar.

Em *Um menino meio assim* (2015), 11ª narrativa de nossa análise, o diálogo familiar não é estabelecido, com o menino protagonista vencendo os pais pelo cansaço, já que o garoto não cede à pressão para ser menos efeminado. No entanto, o enredo marca mais por mostrar a dura discriminação que o protagonista sofre por causa de suas atitudes e posturas não aceitas para um menino homem, como brincar de bonecas, ter a voz fina, chorar, ter medo de barata. “O menino também tinha medo de bicho que só mulher tem. Ao ver uma barata dava um pulinho, assustado: - Uiiiiiiiiiiii!” (TRAJANO, 2015, p. 09).

Chegamos ao terceiro e último capítulo de nossa tese com a complexa tarefa de trazer os conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa sobre os conceitos de culpa/pecado e de infância/criança ao âmbito da literatura infantil propriamente dita. Vimos como se deu a evolução da LIJ, em especial no Brasil, utilizando o que foi assimilado nos dois primeiros capítulos para identificar o aparecimento do que batizamos de literatura infantil inclusiva. Para isso foi fundamental enxergar a ficção para a criança como uma literatura tão valorosa do ponto de vista estético quanto a literatura para adultos, ainda que, no fim das contas, reconheçamos seu inerente papel educativo, que, por sua vez, pode e deve ser utilizado para fins menos conservadores e mais abertos a toda diferença. Ou seja, numa “pedagogia às avessas”, que, ao invés de pretender o doutrinamento com viés autoritário, partindo do adulto, do grande, em direção à criança, ao pequeno, defendemos que a literatura infantil pode e deve ser utilizada para formar futuros cidadãos e cidadãs também inclusivos.

Em praticamente todos os enredos aqui analisados, o apelo ao real é o que predomina, isso não querendo dizer que entendamos esse realismo como limitador da capacidade imaginativa da criança. Pelo contrário! Procuramos o tempo todo identificar nas narrativas uma criança com plena capacidade de transgredir as expectativas dos adultos, bem como defendemos que uma das funções (literatura não precisa ter função, mas nós procuramos identifica-la nos textos) dessa LIJ inclusiva é também estimular o imaginário e a capacidade crítica dos pequenos leitores. Na temática que aqui nos interessa – a homoafetividade – pudemos constatar que nos textos as reações negativas, de culpa, em especial, não partem da personagem infantil (e nos arriscamos a estender essa mesma percepção à criança que lê esses textos), mas dos adultos e suas mentalidades restritivas e cheias de tabus. O que podemos inferir, portanto, é que o mesmo sentimento de culpa esteja presente nos episódios em que se aborda a questão da homoafetividade, direta ou indiretamente ligada às personagens infantis, é a partir dessa culpabilização que os textos acabam por promover a reflexão acerca das opressões e da capacidade de resistência das crianças. Culpa esta geralmente relacionada à moral religiosa entranhada na vida dos indivíduos ocidentais (nos interessando os brasileiros) desde que nascem.

Ao lado de sensações de espanto, vergonha, repulsa, medo e culpa, há quase sempre também manifestações de curiosidade, coragem, rebeldia, empatia, disposição para o diálogo. Por isso, nossa enfática defesa de que a literatura infantil evoluiu em seu papel de formação intelectual e emocional dos indivíduos em processo de maturação, abrindo espaço, mesmo que timidamente, para temáticas que debatem a inclusão racial, das mulheres, LGBTs, pessoas com deficiência, entre outras. Constatamos que o desenvolvimento da criança, isolada pelo ideal burguês em casa e na escola, é sobremaneira influenciado pelos adultos de sua convivência e pela herança cultural, aqui nos interessando a literatura, que, em nossa perspectiva de análise, deve dar prazer ao mesmo tempo em que informa os leitores.

A visão pertinente de que a literatura não necessariamente deva ter função alguma não pode, defendemos, por conseguinte, ser aplicada totalmente à ficção infantil, pois desde suas origens os livros para crianças são utilizados como instrumentos auxiliares na aquisição de conhecimentos e compreensão da vida pelos infantes. Então, já que essa funcionalidade pode ser imanente à LIJ, por que não utilizá-la em benefício de temáticas inclusivas, adotando uma postura de subversão da ordem estabelecida e de transgressão das diversas normatividades sociais e culturais?

Ler é um processo de reescritura dos textos e os adultos – pais, professores, pesquisadores etc. – precisam abandonar a autoproclamada posição de guardiões da inocência

das crianças e reconhecer que elas são plenamente capazes de, a seu modo e mesmo com suas limitações linguísticas, retirar de suas leituras significados literários próprios, muito acima dos esquemas fixos das mentalidades adultas. Enredos e tramas superficiais, pueris, com temas e perspectivas pouco desafiadoras, não vão atrair o leitor infantil. As narrativas precisam cada vez mais apostar na mistura do realismo com o maravilhoso, e sempre pensando em desafiar e estimular a já fértil imaginação infantil. É importante que autores e obras estejam antenados com as tendências da atualidade e busquem o diálogo com as dúvidas e conflitos dos leitores. Dar sentido à existência é uma das grandes possibilidades abertas pela arte literária, principalmente em se tratando de um mundo pós-moderno, fragmentado, desprovido de sistemas e de certezas.

Chegamos à década atual com o conceito de família tradicional – homem, mulher e filhos – sendo desconstruído por obras da literatura infantil. A chamada homoparentalidade (união entre pessoas do mesmo sexo, adoção homoparental, fertilização *in vitro* por casais do mesmo sexo) tem dominado os enredos da LIJ que tratam da homoafetividade. A nona e a décima narrativas cronologicamente analisadas nesta tese, *Olívia tem dois papais* e *Meus dois pais*, ambas de 2010, inauguram a abordagem da temática na literatura brasileira. Na primeira narrativa, a menina Olívia tem aparentemente uma ótima compreensão sobre o fato de ser criada por um casal de homens e faz reflexões bastante positivas acerca do que seria uma família para ela, apesar das tentativas repressoras por parte da sociedade. O garoto Naldo, na segunda obra, sofre com a discriminação e o preconceito de terceiros em relação à relação homoafetiva do pai, recém-separado da mãe do menino e casado com Celso. A separação do pai e da mãe é vivenciada pelo garoto de maneira natural. No entanto, a mesma postura não se repete depois de descobrir, por meio dos colegas da escola, que o pai é gay e que este seria o provável motivo da separação.

As novas possibilidades de família, no caso um casal de mulheres, também são o mote do enredo de *A princesa e costureira* (2015), 12ª obra que analisamos em nossa pesquisa. Depois de muito sofrerem por assumirem perante a família o amor que sentiam uma pela outra, a princesa Cíntia (diga-se de passagem, negra, conforme as ilustrações de Junior Caraméz) e a costureira Ishtar realizam no final da estória o sonho de se casarem. “Cíntia casou-se com Ishtar, o seu verdadeiro amor, profetizado no dia do seu nascimento. A princesa e a costureira fizeram o que aprenderam durante toda a vida: lutaram por aquilo que acreditavam (...)” (LESLÃO, 2015, n/p). Apesar do final feliz, o narrador enfatiza, no penúltimo capítulo do livro, que sabe que, em muitos lugares, nada mudou, ou seja, o preconceito e as proibições em relação ao casamento homoafetivo continuam imperando.

O enredo de *Nossa história* (2017), que parece tratar-se de uma espécie de autobiografia infantil, conta a história de Bia, que cresce, conhece e se apaixona por Mônica, contrariando todas as expectativas de que um dia conheceria um rapaz e teria filhos. O casal logo decide que queriam ser mães e resolvem fazer a fertilização dos óvulos de Bia em laboratório. Nascem então Cláudia e Cecília, que vieram para complementar a felicidade das duas mães. A narrativa tenta e consegue mostrar que o amor homoafetivo e a gestação fora dos moldes tradicionais são coisas que, hoje, acontecem na vida real e que podem estar rodeadas de compreensão e amor por parte da família. “E hoje em dia, a Bia – a menina que tinha muitos sonhos, cresceu e realizou todos eles – é uma mulher muito feliz, que continua tendo muitos sonhos” (PAULO, 2017, p. 34).

A narrativa que fecha nosso *corpus*, *As duas mães de Anita* (2018) destaca as possibilidades que casais homoafetivos hoje têm de adotarem crianças órfãs, como a menina Anita. Negra (de acordo com as ilustrações de Paulo Aberto) e abandonada pelos pais biológicos, a menina encontra finalmente a felicidade, o carinho e a segurança quando é adotada por um casal de mulheres. A criança também trouxe alegria e felicidade para as mães, já que sabemos o quanto no Brasil a adoção por casais homoafetivos ainda é um processo difícil, cheio de proibições e preconceitos. “As duas mães de Anita também são felizes. Felizes porque elas levam Anita para a escola. Passeiam juntas no parque e também vão ao cinema” (BUENO, 2018, p. 11).

Por isso a defesa em nossa tese de que a literatura infantil inclusiva pode ser um instrumento de garantia da liberdade de existir dos indivíduos considerados, pela normatividade adultocêntrica, patriarcal e heterossexual, diferentes e pecadores; instrumento ainda de garantia dos pequenos de externarem seus pensamentos, sentimentos e desejos. Por outro lado, os livros são também, para a criança, um lugar distante e fantasioso, para onde podem fugir da repressão e do medo que as atinge; o herói, com quem ela se identifica, torna-se modelo a ser seguido, através do qual o sujeito infantil constrói seu ser no mundo e descobre a realidade à sua volta.

Tentamos, em nossa análise, exercitar a reflexão levando ao máximo em consideração os supostos interesses do pequeno leitor, as especificidades do livro infantil e o outro mundo (cultura) da infância; sem deixar de reforçar, segundo a nossa perspectiva pesquisadora adulta, a tese de que livros infantis inclusivos são importantes para a formação do indivíduo. Chegamos, portanto, à conclusão de que, na contemporaneidade, apesar da forte concorrência de outros produtos culturais, na ficção infantil inclusiva, a criança de hoje, com um senso de autonomia mais livre, resistente à subjugação adulta, encontra uma forte aliada para romper com as restrições e opressões, tornando-se um cidadão mais aberto a toda diferença

(de sexualidade, de gênero, de raça, de classe social). A infância e as percepções que se tem dela mudam com cada vez mais rapidez nos dias de hoje.

Família e escola também já não são mais os lugares imunes a interferências externas, quase sempre consideradas, pelos adultos, nocivas aos seres em formação. Por isso mesmo urge que familiares e educadores pensem não mais em proteger indivíduos supostamente frágeis e inocentes, proibindo o contato deles com uma literatura menos conservadora. Pelo contrário, é fundamental pensar nesse tipo de livro como fundamental para se formar – já que não se pode fugir nem negar o caráter pedagógico imanente da literatura infantil – cidadãos mais autônomos, respeitosos, responsáveis e abertos às alteridades. Sem esquecer, é claro, a qualidade estética da obra e sua capacidade de estimular a imaginação dos pequenos leitores.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e educação: diálogos**. In: PAIVA, Angélica *et al.* **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, 2007.
- ALVES, Rubem. **Protestantismo e repressão**. São Paulo: Ática, 1982.
- ALVES, Rubem. **O gato de gostava de cenoura**. Ilustrações de André Ianni. São Paulo: Loyola, 2001.
- AQUINO, Tomás de. **Suma teológica**. Tradução de Alexandre Correia. E-book. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bxu0vxnfM6FMUDJtaklKSDlqakE/view>. Acesso em: 25 set. 2019.
- AMARAL, Maria Lúcia. **Criança é criança: literatura infantil e seus problemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura infantil**. In: ANDRADE, Carlos Drummond. **Confissões de Minas**. Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1964.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2007. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1998.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. Ilustrações de Carlos Edgar Herrero. São Paulo: Moderna, 1983.

BATAILLE, Georges. **A literatura e o mal**. Tradução de Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1989.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Papirus, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

BAJO, Fe; BETRÁN, José Luis. **Breve historia de la infancia**. Madrid: Temas de Hoy, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BOLLE, Willi. A ideia de formação da modernidade. *In*: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOSS, Medard. **Angústia, culpa e libertação**. Tradução de Barbara Spanoudis. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girarcello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUENO, Nicolly. **As duas mães de Anita**. Ilustrações de Paulo Alberto. Rio de Janeiro: Metanóia, 2018.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16/12/2018.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. **Fantasia, violência e medo na literatura infantil**. Rio de Janeiro: Conquista, 1969.
- CARRASCO, Walcyr. **Meus dois pais**. São Paulo: Moderna, 2017.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2005.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. **Um outro mundo: a infância**. Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura: comunicação e expressão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **A psicanálise na Terra do Nunca**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- COUTINHO, Fernanda. **Imagens da infância em Graciliano Ramos e Antoine de Saint-Exupéry**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2012.
- DELGADO, Buenaventura. **Historia de la infancia**. Barcelona, Ariel, 1998.
- DELUMEAU, Jean. **O pecado e o medo: a culpabilização no ocidente (séculos 13-18)**. Tradução de Álvaro Lorencini. Bauru: Edusc, 2003.
- DERRIDA, Jacques. Força e significação. *In*: DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DRUMMOND, Regina. **Menino brinca com menina?** Ilustrações de Zed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
- ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.
- ELKIN, Frederick. **A criança e a sociedade**. Tradução de A. Blausten. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Tradução de Gildásio Amado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado teológico-político**. Tradução de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Nacional, 1988.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

FERNANDES, Helena Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. *In*: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Literatura infanto-juvenil**: arte ou pedagogia moral? São Paulo: Cortez, 1983.

FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Tradução de Maria Helena Martins. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. VII.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação: *In*: **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GODINHO, Marilene. **Menino ama menino**. Ilustrações de Walter Lara. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2000.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. *In*: PAIVA, Angélica et al. **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, 2007.

GREGORIN FILHO, Nicolau. Literatura infantil: possibilidades de leitura. *In*: COENGA, Rosemar. **Leitura e literatura infanto-juvenil**: redes de sentido. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

GROSS, Martine. **Parent ou homo, faut-il choisir?** Idées reçues sur l'homoparentalité. Paris: Le Cavalieu Bleu, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980

- HENDERSON, Jeffrey. **The maculate muse**: obscene language in attic comedy. New York: Oxford University Press, 1991.
- HESNARD, Dr. A. **Moral sem pecado**. Tradução de Regina Regis Junqueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- JAUSS, Hans Robert. **História literária como desafio à ciência literária**. Porto: Soares Martins, 1974.
- JESUALDO. **A literatura infantil**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1993.
- KANT, Immanuel. **A religião dentro dos limites da simples razão (1ª parte)**. Tradução de Tânia M. Bernkopf. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KHÈDE, Sonia Salomão. Literatura “infanto-juvenil”: ideologia e consciência. In: Coelho, Nelly Novaes et al. **Literatura infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- KIERKEGAARD, Soren Aabye. **Diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero humano**. Traduções de Carlos Grifo, Maria José Marinho e Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- KOHAN, Walter O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In:
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1987.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRESS, 2017.
- LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- LEIBNIZ, G.W. **Ensaio de Teodiceia**: sobre a bondade de Deus, a liberdade do homem e a origem do mal. Tradução de William de Siqueira Piauí. São Paulo: Estação Liberdade, 2013.
- LEITE, Márcia. **Do jeito que a gente é**. Ilustrações de MZK. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais**. Ilustrações de Taline Schubach. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LESLÃO, Janaína. **A princesa e a costureira**. Ilustrações de Junior Caraméz. Rio de Janeiro: Metanóia, 2015.

MACHADO, Ana Maria. A literatura infantil nos anos 1970 (Entrevista a Heloísa Buarque de Hollanda). *In*: Coelho, Nelly Novaes et al. **Literatura infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. P. 30-31.

MAGALHÃES, Lígia Cademartori. História infantil e pedagogia. *In*: MAGALHÃES, Lígia Cademartori; ZILBERMAN, Regina (org.). **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Georgina. **Tal pai tal filho?** Ilustrações de Sergio Serrano. São Paulo: Scipione, 2010.

MARTINS, Georgina. **O menino que brincava de ser**. Ilustrações de Pinky Wayner. 3.ed. São Paulo: DCL, 2000.

MATA, Anderson Luís Nunes da. **Silêncio das crianças: representações da infância na narrativa brasileira contemporânea**. Londrina: EDUEL, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, Leonardo Pinto. As ruínas da homossexualidade: o gótico em *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha. **Luso-Brazilian Review**, Wiscosin, v. 41, n. 1, p. 58, 2004. Disponível em <http://lbr.uwpress.org/content/41/1/56.full.pdf>. Acesso em 31/12/2013.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de Adília Ribeiro. 4. ed. Lisboa: Portugalia, 1988.

MOORE, Barrington. **As origens sociais da ditadura e da democracia**. Tradução de Maria Ludovina F. Couto. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

NOLASCO, Sócrates. **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.  
**O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 72

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança**: da infância à adolescência. Tradução de Auripebo Berrance Simões. São Paulo: Makron Books, 1981.

PAULO, Beatrice Marinho. **Nossa história**. Ilustrações de Paula Faria. Rio de Janeiro: Metanóia, 2017.

PEREIRA, Maria Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. *In*: PAIVA, Angélica et al. **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, 2007.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança da cultura. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 39.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINSKY, Mirna. **Zero Zero Alpiste**. Ilustrações de Teca. 9. ed. São Paulo: Ática, 1988.

RAMOS, Anna Claudia. **O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais**. Ilustrações de Tatiana Paiva. São Paulo: Prumo, 2009.

RAMOS, Ana Margarida. **Saindo do armário**: literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade. **Forma Breve**, Aveiro, n. 7, p. 295-314, 2010.

RAMOS, Ana Margarida. **Sexualidade na literatura para a infância**. Lisboa: Casa de Leitura, 2009. Disponível em: <http://casadaleitura.org>. Acesso em: 15/12/2018.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1976.

RICOUER, Paul. **O mal**: um desafio à filosofia e à teologia. Tradução: Maria da Piedade Eça de Almeida. Campinas: Papirus, 1988.

RICOUER, Paul. **A simbólica do mal**. Tradução de Hugo Barros e Gonçalo Marcelo. Lisboa: Edições 70, 2014.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3.ed. São Paulo: Difel, 1979.

SANDRONI, Laura Constância. A estrutura do poder em Lygia Bojunga Nunes. *In*: Coelho, Nelly Novaes et al. **Literatura infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. p. 12.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**: as renaixências renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANDSTRÖM, C. I. **A psicologia da infância e da adolescência**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

SANTO AGOSTINHO. **Cidade de Deus parte I**. Tradução de Oscar Paes Leme. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTO AGOSTINHO. **Cidade de Deus parte II**. Tradução de Oscar Paes Leme. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemología del armario**. Traducción de Teresa Bladé Costa. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Between men: english literature and male homosocial desire**. New York: Columbia University Press, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

SMIRNOFF, Victor. **Psicanálise da criança**. Tradução de Zeferino Rocha. Petrópolis: Vozes, 1972.

SOBEPI, Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa da Infância. Sociedade, infância e família no final do milênio. *In*: VOLNOVICH, Jorge *et al.* **Grupos, infância e subjetividade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. p. 18.

SORIANO, Marc. **La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas**. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2001.

SOUSA, Benedito Teixeira de. **Entre o pavor e prazer: infância homoafetiva na literatura brasileira**. Curitiba/PR: Appris, 2016.

SOUSA, Benedito Teixeira de. **Fábula e inclusão no ensino de literatura infantil**. *Interletras*, v. 6, nº 24, 2016, p. 01-13.

SOUSA, Benedito Teixeira de. **A personagem infantil homoafetiva sob a luz da “diferância” derridiana**. *Moara*, nº 26, 2016, p. 220-235.

SOUZA, Gizele de. A educação das crianças pequenas: a busca pela emancipação. *In*: **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1996.

TOURNIER, Paul. **Culpa e graça: uma análise do sentimento de culpa e o ensino de Evangelho**. Tradução de Rute Silveira Eismann. São Paulo: ABU Editora, 1985.

TRAJANO, Rosângela. **Um menino meio assim**. Ilustrações da autora. Rio de Janeiro: Metanóia, 2015.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 8.ed. São Paulo: Record, 2011.

TREVISAN, João Silvério. **Em nome do desejo**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

TURCHI, Maria Zaira. **Tendências atuais da literatura infantil brasileira**. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, 2008, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ABRALIC, 2008.

VATICANO. **Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Loyola, 1992.

VATICANO. **Sexualidade humana**: verdade e significado. E-book. Disponível em [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/family/documents/rc\\_pc\\_family\\_doc\\_08121995\\_human-sexuality\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_po.html). Acesso em: 23 mar. 2021.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 2005.

YUNES, Eliana. A maioria da literatura infantil brasileira. In: COELHO, Nelly Novaes *et al.* **Literatura infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002. p. 25.

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

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: MAGALHÃES, Lígia Cademartori; ZILBERMAN, Regina (org.). **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987. p. 03.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e renovação textual. In: Coelho, Nelly Novaes *et al.* **Literatura infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 101.