

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA FORTES FÉLIX

**Concepções de infância a partir do imaginário de princesas na literatura infantil
contemporânea**

SÃO PAULO
2022

LUCIANA FORTES FÉLIX

Concepções de infância a partir do imaginário de princesas na literatura infantil contemporânea

Versão original

Trabalho Complementar de Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Almeida.

SÃO PAULO
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

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

Fc FORTES FÉLIX, Luciana
Concepções de infância a partir do imaginário de
princesas na literatura infantil contemporânea /
Luciana FORTES FÉLIX; orientador Rogério de Almeida.
-- São Paulo, 2022.
86 p.

Monografia (Trabalho Complementar de Curso -
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2022.

1. Infâncias. 2. Cultura Infantil. 3. Imaginário.
4. Literatura Infantil. 5. Questões étnico-raciais e
diversidade de gênero. I. de Almeida, Rogério,
orient. II. Título.

FÉLIX, Luciana Fortes. **Concepções de infância a partir do imaginário de princesas na literatura infantil contemporânea.** Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

Aprovado em: 25/08/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rogério de Almeida (orientador)

Instituição: FEUSP

Julgamento: Aprovada

Profa. Ms. Sabrina Bresio da Paixão

Instituição: SESC/SP

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Prof. Dr. Luiz Antonio Callegari Coppi

Instituição: FEUSP

Julgamento: Aprovada

Dedico este trabalho à minha mãe e à minha avó, por contarem histórias antes de dormir na minha infância, ao meu filho por intensificar meu contato com a literatura infantil e a todos os professores e adultos que leem ou contam histórias para uma criança.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof.º Dr. Rogério de Almeida por aceitar orientar meu trabalho, por me acompanhar com muita generosidade e paciência, pelos ensinamentos e por acreditar em mim durante todo o meu processo.

À minha família, em especial ao Renato pelo grande apoio e incentivo.

Ao meu pai pelo incentivo com os livros e à minha mãe pelo apoio incondicional. Aos meus irmãos pela parceria.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por proporcionar meu crescimento intelectual e humano, comprometendo-se com uma formação crítica e ética através da excelência de seus e suas docentes, programas de fomento à pesquisa e programas para permanência estudantil aos seus educandos.

À Universidade de São Paulo por honrar o compromisso com uma educação pública e de qualidade aos seus estudantes.

RESUMO

FÉLIX, Luciana Fortes. **Concepções de infância a partir do imaginário de princesas na literatura infantil contemporânea.** Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

Apresenta-se o resultado de pesquisa sobre as concepções de infância contidas nos livros de literatura infantil, apoiada em dois pilares teóricos: a história da infância e o processo de formação do imaginário na sociedade. Primeiramente, discorre sobre a concepção de infância como uma dinâmica decorrente de um processo histórico-social que segue se transformando e circulando nas sociedades. Depois, transita, de forma breve, por várias áreas do conhecimento relacionadas ao conceito de cultura, à subjetividade humana no que tange à articulação da razão e do sentir e às estruturas de sensibilidade acionadas pelo imaginário em busca de sentidos. No terceiro capítulo, realiza a análise de dois livros infantis, demonstrando como a concepção de infância presente nas narrativas literárias integra uma dinâmica na qual o conteúdo simbólico está em contínuo processo de transformação no imaginário dos seres humanos e na sociedade. O trabalho finaliza discutindo o papel assumido pelas figuras femininas nos livros, propondo uma reflexão a respeito de gênero, engajamento em prol das liberdades de existir, além de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de culturas.

Palavras-chave: Infância, Literatura infantil, Imaginário.

ABSTRACT

FÉLIX, Luciana Fortes. **Conceptions of childhood contained in the books of contemporary children's literature.** Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

This study presents the results of my research on the conceptions of childhood contained in the books of children's literature, supported by two theoretical pillars: the history of childhood and the process of imaginary formation in society. First, I discuss the concept of childhood as a dynamic that results from a historical-social process, which continuously change and circulates in the different societies. Then, the study briefly moves through several areas of knowledge related to the concept of culture: from human subjectivity with regard to the articulation of reason and feeling to the structures of sensitivity triggered by the imaginary in the search for meanings. In the third chapter, I analyze two children's books and demonstrate how the conception of childhood present in literary narratives integrates a dynamic in which symbolic content continuously change in the imaginary of human beings and in society. The work concludes by discussing the role assumed by female figures in these books, which proposes a reflection on gender, engagement for the freedoms to exist, and recognizes children as a person with rights and as producers of cultural content.

Keywords: Childhood, Children's literature, Imaginary.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE IMAGINÁRIO	13
2.1 Aproximações ao imaginário	19
3 LITERATURA E LITERATURA INFANTIL	32
3.1 Revisitando meu imaginário em relação à literatura infantil	40
4 ANÁLISE DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL	50
4.1 <i>Omo-Oba – História de Princesas</i>	51
4.1.1 A LINGUAGEM E A ESTÉTICA VISUAL EM <i>OMO-Oba: HISTÓRIAS DE PRINCESAS</i>	60
4.2 <i>Até as princesas soltam pum – humanizando as princesas</i>	63
4.2.1 LINGUAGEM E ESTÉTICA VISUAL EM <i>ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM</i>	69
4.3 Aproximações a outros imaginários de princesas	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
6 REFERÊNCIAS	83
ANEXO A	87
APÊNDICE A	88

1 INTRODUÇÃO

A finalização de um curso de graduação em Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP) pressupõe a elaboração de um Trabalho Complementar de Curso (TCC), na forma de uma monografia. Optei por me envolver nessa atividade teórica e prática, por vezes, prazerosa e angustiante também, como uma oportunidade significativa para o meu crescimento pessoal e profissional.

Buscando definir o que seria meu objeto de pesquisa, emergiram as marcas das experiências que vivenciei nas diversas disciplinas do curso. Nessa revisão do meu percurso formativo, conciliei meu interesse pela Educação Infantil com duas disciplinas cursadas no último ano de graduação e que se destacaram na minha memória. Foram elas: “Cinema e Educação: pressão pedagógica e imaginários contemporâneos” e “Literatura, Cultura e Educação: hermenêutica e processos formativos”.

Tentei refletir sobre as razões desse destaque, identificando minhas aproximações com as questões da cultura, da estética, do imaginário e da Educação Infantil. Nessas disciplinas, tive a oportunidade de fazer uma imersão no universo do cinema e da literatura, formas de materialização da cultura que me seduzem. Debrucei-me sobre esse conteúdo, sem a obrigatoriedade de vincular esse estudo com as práticas pedagógicas, especificamente, mas como elementos fundamentais da formação humana emancipadora, na qual o trabalho de reflexão crítica sobre os objetos de conhecimento provocam a razão e a emoção a elaborar novas sínteses.

Do meu ponto de vista, essas sínteses permitirão seguir apreendendo a realidade e elaborando outros conhecimentos, numa espiral permanente em que o sujeito do conhecimento e os objetos do mundo objetivo se envolvem e se modificam, reciprocamente, num processo de aprendizagem continuada. Claro, além das disciplinas acima mencionadas, diversas outras foram fundamentais para mim, principalmente as que se dedicaram à reflexão sobre o pensamento humano, a infância e seu desenvolvimento.

Assim, ao definir a minha questão de pesquisa sobre a infância, o imaginário e a literatura infantil, eu desejava muito compreender melhor as conexões entre as concepções de criança, os conceitos de infâncias ao longo do tempo e como essas ideias estavam, em alguma medida, expressas no conteúdo dos livros infantis.

A partir dessa perspectiva, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério de Almeida, comecei a trilhar os caminhos da pesquisa. Em primeiro lugar, foi fundamental identificar a produção já existente sobre a infância, do ponto de vista histórico e, nesse sentido, foi prazeroso revisitar o conteúdo trabalhado nas disciplinas de “Educação Infantil”, “Educação e Sociedade” e “Brinquedos

e Brincadeiras”. As autoras utilizadas por mim para ampliar o conceito de criança me permitiram entender que a construção das infâncias estava condicionada pelos contextos históricos e sociais e que, somente no século XVIII, foi reconhecida a identidade infantil, destacada da existência do adulto.

O percurso histórico do século XVIII até o nosso século XXI, possibilitou-me estudar as dimensões da história, da psicologia e da sociologia, tornando mais contextualizado meu conhecimento sobre o objeto da minha pesquisa.

Além dessas dimensões, foi necessário dar um salto muito maior para absorver concepções e conceitos de filosofia, antropologia e psicanálise, embora de forma ainda muito preliminar. Foram os estudos orientados para o campo do imaginário que me permitiram avançar na compreensão da dialética entre a razão e a emoção, na perspectiva da dinâmica das estruturas de sensibilidade heróica, mística e dramática, por meio da qual são produzidas camadas de conteúdo e imagens que se associam e dissociam também no imaginário dos seres humanos.

Em seguida, foi preciso dedicar-me às concepções de literatura para tratar da produção literária para o público infantil e, enfim, fazer uma imersão em alguns livros de contos de fada, para identificar a concepção de infância e de imaginário que se desdobram das diferentes formas de literatura produzidas para as crianças. Novamente, pude fazer um percurso histórico sobre a literatura infantil e me deparar com as distintas perspectivas dos livros infantis.

Entretanto, como eu teria que mergulhar também no imaginário infantil, decidi fazer um processo de resgate das minhas memórias pessoais de livros infantis com os quais tive contato, durante a minha infância, para reconhecer no meu próprio pensamento essa dinâmica entre o infantil e o adulto que habitam a nossa subjetividade, por vezes, manifestando-se de forma consciente, mas, em grande medida, de forma inconsciente.

Nessa tentativa de uma escrita ancorada, ao mesmo tempo, em fundamentos científicos e experienciada na fronteira entre a racionalidade e as expressões mais profundas da minha memória afetiva, diria que consegui fazer sínteses significativas para mim, mesmo reconhecendo os limites do texto e das minhas próprias condições para realizar essa produção, em meio aos revezes que a pandemia do coronavírus tem nos obrigado a enfrentar.

Em seguida, no terceiro e último capítulo, parti para a análise de dois livros infantis contemporâneos publicados cerca de vinte anos após os livros lidos na minha meninice. Em meio a tantas opções, escolhi dois títulos que tratam da personagem da princesa. Antes que o imaginário do leitor acione uma referência familiar oriunda dos contos de fada, anuncio que os livros *Omo-Oba* –

História de Princesas, de Kiusam Oliveira¹, e *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman², provocam uma expansão sobre a concepção de princesa clássica.

A análise das duas obras em busca da concepção de infância agenciada por elas foi feita de maneira atenta às pistas simbólicas que sugerem outras formas de ser princesa. A tentativa de descortinar as camadas de significados das narrativas textuais e gráficas dos livros ganhou contornos mais complexos quando me dediquei a dialogá-las com as dimensões de sensibilidade evocadas pelo imaginário. Encerro o último capítulo travando esse desafio e pontuando algumas contribuições que este trabalho pode oferecer para os colegas de profissão.

Por fim, este trabalho pretende, antes de mais nada, inspirar o leitor, assim como me inspirou, a explorar mais a literatura como ponte de conexão com sua dimensão sensível, fazer uso dela para fomentar infâncias com mais significados e conciliá-la como estratégia de resistência no combate a uma Educação esvaziada de sentido.

¹ A autora, Kiusam de Oliveira, possui mestrado e doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); OLIVEIRA, Kiusam de. *Nos subterrâneos da memória: lembranças de Professoras Negras do início da Segunda República em São Paulo*. 2000. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP; OLIVEIRA, Kiusam de. *Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra*. 2008. Tese de Doutorado. São Paulo: FE/USP.

² O autor Ilan Brenman possui doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); BRENMAN, Ilan. *A condenação de Emília: uma reflexão sobre a produção de livros politicamente corretos destinado às crianças*. 2008. Tese de Doutorado. São Paulo: FE/USP.

2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE IMAGINÁRIO

As concepções de infância e imaginário vêm sendo (re)elaboradas desde os séculos XVIII e XIX, até chegarmos à compreensão que se tornou predominante na atualidade.

Data do século XVIII, segundo os historiadores, a separação entre o universo público e o universo privado, na medida em que o desenvolvimento do capitalismo consolidou o Estado como responsável por administrar a esfera das atividades públicas e das relações de produção, enquanto à família era atribuída a responsabilidade de administrar o espaço privado e garantir a reprodução da sobrevivência de seus integrantes.

Esse marco histórico é importante porque, somente nesse contexto, afirma-se um novo modelo nuclear de família e são identificadas as primeiras expressões de reconhecimento das crianças, como sendo distintas dos adultos, dando lugar a um “sentimento de infância”. Segundo Kramer (2003), isto não quer dizer nenhuma demonstração de afeição, mas de preocupação em fazer a infância alvo de ações destinadas a transformar crianças em cidadãos, por meio da instrução e da sua entrada na escola, na qual seria submetida à disciplina em prol do seu desenvolvimento.

No campo da história, existem estudos clássicos como o de Phillipe Aries³, que se tornou mais divulgado, desde os anos 1980, no Brasil, reconstituindo o processo de reconhecimento da infância nas sociedades europeias, enquanto Mary del Priore⁴ trata da infância das crianças no Brasil, em obra divulgada a partir dos anos 1990.

Como não se pode deixar de ressaltar, no caso do Brasil, e antes da Europa, a frequência à escola estaria garantida às crianças e jovens da aristocracia e da burguesia, segundo Moreira e Vasconcelos (2003). Claro está que, se estamos tomando como referência a história, na Europa, as crianças pobres estavam destinadas às fábricas. No Brasil, as crianças filhas da elite eram conduzidas à escola, enquanto as crianças nativas, de origem indígena e, depois, as filhas de escravos eram encaminhadas para o trabalho. No caso das indígenas, os jesuítas as submeteram a um processo de violência simbólica muito forte, desejando transformar seu modo de vida e de compreensão da realidade até mesmo por meio da imposição de outros costumes, hábitos, língua e religião.

Por essa razão, Gouvêa (2003) enfatiza que não existe uma categoria de infância que possa abranger, nem no âmbito universal, nem no âmbito singular, todas as vivências das crianças inseridas num contexto social e cultural. A autora indica uma distinção semântica e conceitual para

³ Cf. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

⁴ Cf. DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

distinguir “infância” como categoria social do tipo geracional e “criança” como sujeito concreto que integra essa categoria geracional, porém está relacionada a uma classe social e a um gênero.

Então, a partir dessa distinção, apresentam-se diferentes significados para os conceitos de infância, dependendo dos referenciais que estão sendo utilizados, e pode-se considerar que a infância abrange a fase que vai desde o nascimento até a puberdade. Por exemplo, a representação da infância como uma fase “idílica” não corresponde à vivência da maioria das crianças, considerando as condições socioeconômicas e culturais na maioria dos países, inclusive e principalmente no Brasil.

O trabalho teórico e historiográfico sobre a infância é resultado de um processo histórico, porém, houve, ao mesmo tempo, a naturalização do que seja a infância e o imaginário, provocando novamente o surgimento de novas análises e polêmicas em diversas áreas do conhecimento sobre esses temas. A partir dos anos 2000, por exemplo, tornou-se mais comum considerar, no plural, infâncias e imaginários, que correspondem às diferentes condições de existência das crianças na sociedade capitalista, de acordo com o *status* econômico e social de suas famílias.

Por essa razão, é necessário compreender o conceito histórico-social de infância (BEZERRA et al., 2014), conforme sínteses que se encontram na literatura científica no Brasil. A partir do trabalho de Bezerra et al. (2014), adotamos essa abordagem. Partindo de uma definição etimológica de infância, o termo *in-fans*, derivado do latim, significa “sem linguagem”. Logo, é atribuída à criança uma condição de um ser de pouca idade e não dotado de linguagem, portanto, sem pensamento, nem conhecimento e racionalidade, segundo a perspectiva da filosofia ocidental. No entanto, Khulmann Jr. (1998) alerta para o fato de a idade não ser um critério adequado para definir a infância, dado o seu caráter muito genérico. O autor destaca que as fases da vida ou classes etárias estão relacionadas às transformações sociais e aos papéis que são atribuídos às pessoas, de acordo com as diferentes faixas etárias nas quais estão localizadas.

Levando em conta essa articulação com as sociedades em transformação, Silveira (2000) indica como sendo necessário, para compreender a infância, conceber que a sua existência resulta dos processos vividos na família, na escola e na sociedade. A infância, portanto, não se constitui por si mesma, de modo isolado do conjunto das instituições. Assim, ela resulta de uma condição social e histórica que é anterior ao seu reconhecimento na história, no século XVIII.

O trabalho pioneiro de Phillipe Ariès, *História social da criança e da família*, de 1960, publicado no Brasil em 1981, introduziu esse novo modo de compreender a história da infância, trazendo reflexões que renovaram os estudos sobre a especificidade dessa primeira fase da vida humana. Para esse historiador, o conceito de infância se modifica tanto em termos temporais como espaciais, portanto, em diferentes contextos sociais, históricos, econômicos, geográficos ocorrem

manifestações de um modo de desenvolvimento da infância com peculiaridades individuais distintas.

Além de Aries, destacam-se outros historiadores da infância, como Charlot (1983), Sarmiento e Pinto (1997) e Tomás (2001), que reiteram essa concepção original de Ariés, colocando em destaque a categoria de infância com seu caráter histórico que requer a compreensão dos contextos históricos e culturais, por apresentar imagens sociais que se modificam em diferentes épocas da história.

Adotando essa perspectiva, pode-se identificar, de acordo com Heywood (2004), que, no século XII, existia um elevado índice de mortalidade infantil, pois prevaleciam condições gerais de higiene e saúde muito precárias, comprometendo a sobrevivência das crianças. Estas, quando conseguiam sobreviver aos primeiros anos de vida, ainda assim não recebiam tratamento privilegiado. Quando muito, no caso de famílias abastadas, recebiam os cuidados das amas de leite ou de mães de aluguel⁵, também denominadas de mães mercenárias, que não tinham, naturalmente, nenhum tipo de preparo para assumirem a condução do desenvolvimento de crianças entregues à sua responsabilidade. Assim, transcorridos os primeiros anos, as crianças passavam a ser incorporadas ao mundo dos adultos, sem nenhum tipo de reconhecimento de uma identidade diferenciada para essa faixa etária.

No século XIII, os adultos começaram a se dedicar a educar as crianças, principalmente, colocando-as a serviço de mosteiros, pois era preciso moldar seu caráter, uma vez que eram consideradas sem racionalidade. Nos séculos XVI e XVII, começaram a ser reconhecidas as percepções de crianças como sendo diferentes, portanto, distintas em relação à consciência dos adultos, no entanto, ainda permaneciam sendo representadas, como se constata na iconografia dos séculos XVI e XVII, como se fossem adultos em miniatura.

De qualquer modo, é nesse período que são reconhecidas as seis etapas da vida, sendo as três primeiras correspondentes ao período do nascimento até os 7 anos; a segunda etapa, dos 7 aos 14 anos; e a terceira, dos 14 aos 21 anos. A partir da quarta etapa, dos 21 aos 45 anos, era iniciado um processo de reconhecimento social das pessoas na fase denominada de juventude. A quinta etapa era a senectude, como aquela que já havia passado da juventude, sendo considerada a velhice, sexta etapa, a partir dos 60 anos.

Contudo, foi ainda no século XVII que os adultos começaram a observar as necessidades das crianças em termos de proteção e dependência, dando início a um tipo de reconhecimento da sua

⁵ A respeito do aluguel das chamadas “Amas de Leite”, localizei um artigo acadêmico que traz na íntegra alguns anúncios de jornal do estado do Pará que divulgam os serviços dessas mulheres a serem alugadas para amamentar as crianças da época. Vide Anexo A deste trabalho.

condição biológica dependente e da necessidade de submetê-las a um padrão de disciplina rígido para transformá-las em pessoas adultas. Heywood (2004), analisando o século XVIII e as transformações das práticas de cuidados e educação de crianças, assinala a influência dos pensadores Locke e Rousseau nesse contexto.

Por um lado, Locke difundiu a ideia da criança comparada a uma folha em branco (*tabula rasa*) sobre a qual seria possível imprimir ideias, pensamentos, sentimentos, como se a criança fosse um vaso vazio a ser preenchido pelos adultos. Por outro lado, Rousseau, como um representante de uma concepção romântica da infância, defendia que as crianças fossem compreendidas como seres puros, ingênuos, portadores de uma natureza boa. Eram concebidas por Rousseau como “portadoras de sabedoria, sensibilidade e estética apurada” (BEZERRA et al., 2014, p. 130). Assim sendo, bastava que fossem criadas condições para que se desenvolvessem de forma saudável.

No século XIX, os conhecimentos sobre a infância, desde o nascimento, começaram a ser sistematizados, e as orientações sobre cuidado e higiene passaram a ser transmitidas às famílias e, particularmente, às mães. Desse modo, foram se ampliando as perspectivas de saúde, religião e moral como elementos para normatizar e conduzir os processos de educação das crianças, ao mesmo tempo em que ocorreram ações públicas para institucionalizar os modos de tratar as crianças que estariam também crescendo numa sociedade industrial, que necessitava formar mão de obra para o desenvolvimento da sociedade capitalista.

No século XX, segundo Alves (1999), o cuidado infantil passou a ser tratado também do ponto de vista científico, a partir de um enfoque médico-psicológico para orientar as práticas dos cuidados com as crianças, passando, inclusive, a ser objeto de legislação elaborada e institucionalizada, como a Declaração Internacional dos Direitos da Criança, em 1959. No Brasil, essa tendência da legislação para proteção de crianças e adolescentes se consagrou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

É no pós Segunda Guerra Mundial que a educação e o cuidado da criança pequena passam a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternas ou jardins de infância. Essa mudança no padrão de criação das crianças pequenas é decorrente, além das transformações ocorridas no mundo produtivo, das modificações nas relações de gênero, também das mudanças na concepção de criança pequena. (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 34).

Na atualidade, os temas da infância ganharam destaque como objeto de pesquisa em diversas disciplinas como sociologia, psicologia, história, assistência social, direito, medicina, o que torna evidente a concepção mais avançada de que a criança é um ser biopsicossocial e, por essa

razão, uma abordagem mais completa acerca da infância exige uma abordagem interdisciplinar, como destacam Müller e Hassen (2009), e Ovortrup (2011).

Como efeito dessa expansão do campo de conhecimentos sobre a infância, tem surgido no Brasil outros estudos inovadores que tematizam as crianças a partir de um enfoque da sociologia da infância, trazendo à tona um conjunto de análises muito importantes para a inclusão das crianças excluídas e invisibilizadas em estudos clássicos da história da infância. São análises de grande relevância, se for considerado o percentual da população infantil brasileira que pode ser reconhecido, por meio de pesquisas mais abrangentes, no sentido de identificar, reconhecer e valorizar as diferentes infâncias, cujas concepções se expressam nas lutas da sociedade civil pela materialização de direitos subtraídos a segmentos numerosos de crianças.

Após a Ditadura Militar, com o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais começaram a lutar por direitos que foram suprimidos ou que nem foram garantidos com o regime autoritário, daí porque a elaboração de uma nova Constituição era necessária. No que tange às lutas pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação, foram sindicalistas, pesquisadoras e/ou professoras ligadas a instituições de pesquisa, universidades e a movimentos sociais que levaram à frente as bandeiras de luta, levantadas por mulheres trabalhadoras, operárias ou não. (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 35).

Nas análises de Gohn (2009) sobre os movimentos sociais, está registrada a importância da luta dos movimentos feministas e do Movimento da Anistia por creches em São Paulo, a qual resultou, na década de 1970, na expansão de creches públicas pela administração municipal, aumentando para 500 unidades o plano inicial que previa apenas quatro unidades. Desse modo, a ampliação da rede de creches na periferia atendeu à pressão popular realizada pelos movimentos feministas, bem como pelas trabalhadoras que, entre os anos de 1960 e 1970, ingressaram no mercado de trabalho e passaram a reivindicar políticas de educação infantil que pudessem assegurar instituições de atendimento às crianças de 6 anos. Ao mesmo tempo, vão se tornando mais definidas as atribuições de responsabilidade a serem assumidas pelos pais, o que modifica o quadro familiar clássico da relação quase exclusiva dos cuidados dispensados às crianças pelas mães, avós ou tias. Além desse caráter mais relacionado às creches, Rosemberg (2003) indica que foi justamente um movimento de mulheres que defendeu na Constituinte de 1988 novas propostas de educação infantil. O movimento Criança-Pró-Constituinte reconheceu e garantiu “um direito universal das crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos

pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas” (ROSEMBERG, 2002, p. 183⁶ *apud* CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p. 40). Canavieira e Palmen (2015, p. 40) destacam que:

Ao inserir a creche no capítulo da Educação na Constituição brasileira, explicitou-se a sua inserção no Sistema Educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, no capítulo dos Direitos Sociais da nossa Constituição se reconhece o direito do trabalhador à assistência a seus filhos, portanto reconhece-se também o direito da criança à educação e ao cuidado.

As mesmas autoras indicam também que se ampliou o arcabouço jurídico das garantias da Educação Infantil, por meio de outros textos legais.

Além do texto constitucional foram regulamentados: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a publicação do MEC “Política Nacional de Educação Infantil” (1994), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que por sua vez atribui à Educação Infantil o caráter de primeira etapa da Educação Básica. Pela LDB/96 passa-se a utilizar a expressão Educação Infantil para designar todas as instituições de atendimento às crianças de zero a cinco anos e onze meses, atribuindo à infância um espaço específico de Educação (Canavieira; Palmen, 2015, p. 40).

Essas conquistas deixam claro que a história da infância está em movimento e que, em diferentes contextos sociais e econômicos, vão se modificando as concepções de infância e se institucionalizam os direitos que precisam ser assegurados, sob a forma de políticas de atendimento às necessidades das crianças, para que seu percurso de desenvolvimento possa ser mais saudável.

Para além dessas questões, outra tendência de estudos acerca da educação infantil contempla uma vertente mais recente e inovadora que trata da educação de crianças, a partir das relações étnico-raciais. Também esse tema passou a ser priorizado, indicando como podem ser incluídas as culturas e as diferenças no processo de educação infantil, como destaca Santiago (2015, p. 91), fazendo referência a Dias⁷ ao afirmar:

[...] a educação das relações étnico-raciais não é expor para as crianças somente temas como a escravidão ou dar aulas de como a sociedade é racista e violenta junto à população negra. O que deve ser produzido é uma aproximação dos meninos e das meninas com o patrimônio cultural brasileiro referente à população afro-brasileira. Essa aproximação e valorização cultural podem ser estabelecidas por meio de diferentes linguagens, proporcionando a construção de novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados no currículo da educação infantil.

⁶ ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, vol. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan-abr. 2003.

⁷ DIAS, Lucimar R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, 2012, v. 17, n. 51, p. 661-674.

Ainda em se tratando de cultura, pesquisas no campo da sociologia das infâncias postulam a ideia de que a criança é produtora de cultura, visto que ela não reproduz simplesmente o mundo que lhe é apresentada pelo adulto. As crianças interagem com esse mundo, elaboram essa interação e criam, a partir desse diálogo, diversas formas de expressar sua relação com o mundo. O jogo simbólico, presente em muitas brincadeiras, ilustra muito bem esse caráter criativo e autoral da criança como produtora de significado sobre o mundo. (SÃO PAULO, 2019).

2.1 Aproximações ao imaginário

Diante desse universo de histórias, concepções e práticas educativas, que enfatizam a diversidade de processos de desenvolvimento infantil, de acordo com as articulações que existem na sociedade entre a sociabilidade e a educação de crianças no mundo diverso em que se vive no século XXI, também se apresenta como uma questão muito importante compreender de que forma se constitui o imaginário, em geral, e o imaginário infantil, em particular.

Existem diferentes abordagens para a compreensão dessa instância da subjetividade humana. Considera-se importante apresentar algumas perspectivas para que se possa focar nas especificidades relativas ao universo imaginário das crianças. Segundo Araújo e Teixeira (2009, p. 8), “Gilbert Durand⁸ considera o imaginário como o ‘museu’ de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo *homo sapiens sapiens*”. Em outras palavras, esse lugar, essa instância da subjetividade humana pode armazenar, conjugar, criar e recriar desejos, ideias e pensamentos, a partir de um repertório de imagens que se desdobram do modo pelo qual se pode apreender as realidades, produzindo um sem-número de outras representações do real.

Do ponto de vista dos estudiosos do desenvolvimento humano, a partir da psicologia histórico-cultural, fundamentada no pensamento de Vigotsky, o imaginário está associado à percepção, pensamento, memória, emoção e linguagem, portanto, integra o conjunto de funções cognitivas e afetivas. Assim, “a imaginação estimula novas emoções e desdobramentos mnemônicos, pois ajuda a criança a vislumbrar novas experiências possíveis” (PELOSO, 2013, p. 24959).

No entanto, além da psicologia, é importante uma aproximação com os campos da filosofia e da antropologia – por meio dos quais se atravessam séculos de civilização humana – para entender a especificidade do ser humano e de sua produção, ao longo da história, sob a atribuição do conceito

⁸ DURAND, Gilbert. *L’imaginaire*. Essai sur les sciences et la philosophie de l’image. Paris: Hatier, 1994.

de cultura. Para essa travessia, parece fundamental entender a cultura como um processo constante de criação e de transmissão do universo das culturas existentes, como resultado da ação humana, entendendo que a elaboração do conteúdo do qual nos apropriamos tem um caráter simbólico na sua dimensão material ou imaterial. Por isso é possível construir sentidos em diferentes contextos por onde transitamos e nos comunicamos, se estivermos atentos ao que é aparente e, principalmente, ao que não se mostra facilmente aos nossos olhos.

Nesse sentido, tomando como referência Paul Ricoeur⁹, filósofo e antropólogo, citado por Ferreira-Santos e Almeida (2020, p. 16-17), compreendo que:

[...] para lidar com essa paisagem cultural eu preciso aliar o olho do geógrafo, o olho deste que presta atenção no entorno material: no relevo, depressões, nas frestas, nas grutas, nas brisas, nas estações... Mas eu alio esse cuidado geográfico da paisagem com o espírito do viajante em sua atitude: aquele que deixa o seu lugar para mergulhar no lugar do outro, para investigar aquelas frestas, para olhar naquelas grutas, para descer, para subir, entrar nos vales, caminhar e ir atrás das pessoas.

Assim, concebe-se um investigador que sintetiza em sua jornada de pesquisa, ao mesmo tempo, um geógrafo, um viajante e um romancista. Do mesmo modo, para apreender a concepção de imaginário e de imaginário infantil, será necessário percorrer algumas trilhas e pegadas dos que me antecederam nesses estudos, de tal forma que seja possível alcançar o entendimento desse universo muito profundo da constituição da subjetividade humana na idade infantil.

Segundo Durand (1997)¹⁰, o imaginário tem uma função essencial para o enfrentamento da angústia existencial. As estratégias básicas usadas nesse processo seriam: “a estrutura heroica, de combate à negatividade da morte; estrutura mística, de inversão da negatividade; e estrutura dramática” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 20). Na estrutura dramática, os polos opostos da negatividade e da inversão da negatividade se mantêm em confronto, gerando uma dinâmica que pode levar a uma coincidência desses opostos e a transformações. São essas estruturas de sensibilidade que ativam a razão sensível na qual se encontram a dimensão racional e conceitual de imagens e, ao mesmo tempo, as dimensões poéticas e dos afetos.

A estrutura de sensibilidade heroica está compreendida como aquela que se organiza a partir de símbolos “ascensionais, espetaculares e diairéticos” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 21). Considerando-se que essa estrutura resulta de um movimento de verticalização do ser humano, com possibilidade de ter uma visão mais ampliada do que se apresenta aos seus olhos, bem como com as mãos separar o que está em seu entorno, pode-se dizer que predomina a luz, em lugar

⁹ RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus – tomo I.

¹⁰ Durand, Gilbert. *Estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

das trevas, por isso os símbolos ascensionais sugerem um desejo de subir, de voar, de ascender a patamares elevados.

Por sua vez, os símbolos espetaculares expressam a luz, o sol e as representações que revelam esplendor e soberania ligada ao poder dos ícones de um império, como rei, sacerdote e guerreiro. Por outro lado, o diaretismo, ou a separação, sugere o corte, a divisão, a distinção, a transcendência armada numa atitude de luta e de aniquilamento do adversário. No campo das concepções do pensamento, o cartesianismo, o racionalismo e o positivismo são exemplos dessa lógica excludente; objetos como a lança, a espada, a faca, a arma de fogo se apresentam como símbolos da estrutura de sensibilidade diaréctica.

Os símbolos, dada a ambivalência que lhes é peculiar, valem, portanto, menos pelo que isoladamente significam do que pelo conjunto em que se inserem e, mais ainda pelo esquema verbal que os dinamiza. Na estrutura heroica, o elevar, o iluminar e o separar, considerados em oposição ao cair, ao escurecer e ao misturar é que regem a adjetivação, como alto, claro e puro contra o baixo, escuro e sujo. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 23).

Seguindo a exposição de Durand, resgatada por Ferreira-Santos e Almeida (2020), como ora citado, existem mais duas estruturas de sensibilidade; passamos a tratar, sinteticamente, da estrutura de sensibilidade mística em que se destaca o processo antifrásico, por meio do qual a negatividade é superada pela positividade, ou seja, “pelo negativo se reconstitui o positivo”. De acordo com Ferreira-Santos e Almeida (2020, p. 25): “Este processo constitui uma transmutação dos valores: eu ato o atador, mato a morte, utilizo as próprias armas do adversário. E por isso mesmo simpatizo com a totalidade ou uma parte do comportamento do adversário”.

Embora não seja possível aprofundar o conhecimento da estrutura de sensibilidade mística, dado o recorte desta pesquisa, recupera-se uma síntese dessa estrutura, a partir de Durand e seus interlocutores Ferreira-Santos e Almeida (2020). Assim, destacam-se os elementos de sua configuração, como: “o acoplamento, o redobramento, e a perseverança; a viscosidade, que na dimensão afetiva, por exemplo, se expressa na comunhão das amizades; a gliscromorfia, que prende, ata, solda, liga, aproxima, pendura, abraça etc.” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 27).

A estrutura de sensibilidade dramática compreende os pares que parecem irreconciliáveis, mas se encontram conciliados temporalmente, como medo e esperança, negatividade e positividade, tragédia e triunfo, como se envolvesse o ritmo do poder de repetição do domínio cíclico do devir e o movimento genético e progressista do devir. Isto é como se a repetição em algum momento gerasse o novo, a novíssima criação de um tempo dominado pelo sagrado e não mais pela dimensão

profana. “A iniciação é um importante processo simbólico da estrutura dramática, engloba uma morte e um renascimento, ‘é a transmutação de um destino’, desdobra-se na busca de um centro”. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 29).

Na realidade, como afirma Cassirer (1994¹¹, *apud* FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020), as pessoas se distinguem dos animais pela capacidade de realizar as atividades de pensamento, como mediações simbólicas entre os seres humanos e o universo. Essas mediações permitem ao pensamento simbólico atribuir sentido às coisas reais e às ideais. Portanto, o que se entende como cultura é a expressão da atividade humana portadora de sentidos.

Desse modo, o *homo symbolicus* integra as ações do *homo faber*, *politicus*, *socialis*, *ludens* e *sapiens*, o que permite superar a determinação unilateral da dimensão racional, portanto, possibilita integrar a dimensão sensível e articular as dualidades, como partes de um todo. Segundo Ferreira-Santos e Almeida (2020), Cassirer propõe uma outra forma de definir o homem. Para Cassirer, o homem deveria ser definido como *animal symbolicum*. Para ele, a diversidade e a riqueza da produção cultural como resultado da ação humana vai além da dimensão apenas racional, porque a linguagem, a arte, o mito, a religião, a ciência, a história são expressões do universo simbólico que possibilitam aos humanos apreender a realidade que não se opõe ao imaginário e permitem uma ação de reciprocidade entre os seres humanos e as configurações do universo simbólico em movimento.

A partir dessa concepção de que os humanos configuram o universo simbólico e são por ele configurados, pode-se adicionar que os esquemas corporais, os quais estabelecem uma relação carnal com o mundo, vão povoando a psique humana de imagens constitutivas do inconsciente coletivo em que se organizam imagens arquetípicas.

Mas as imagens arquetípicas permitem que se estabeleçam dois caminhos distintos.

aquele que cumpre a função cognitiva da imagem transformando seu aspecto exterior em representação e perdendo o seu movimento e vigor como imagem. Ficamos apenas com a capa superficial da imagem, com seu valor icônico. Como representação, portanto, serve ao aparelho cognitivo e conceitual e, ao se revestir da palavra, possibilita a estruturação racionalizante dos conceitos e ideias, pela organização lógica das palavras (logos como razão) que substitui a imagem icônica já sem sua força arquetipal. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 34).

O segundo caminho, concomitante ao primeiro, possibilita que a imagem arquetípica seja integrada “à sintaxe de uma narrativa pela força criadora (*poiésis*) do mito (processo de *mitopoiésis*). Neste caso, a imagem também perde o seu vigor como imagem arquetípica, mas conserva o seu movimento” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 34). É esse movimento

¹¹ CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

salvaguardado como narrativa dinâmica de símbolos e imagens que vai se denominar de mito. Para Durand (*apud* FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 34-35), o mito seria “a compleição do aparelho simbólico, a matriz criadora das tradições culturais nas suas mais diferentes e coloridas manifestações”.

O universo simbólico se constitui, portanto, do imaginário, compreendido como um “repositório dinâmico de constelações de imagens”, enquanto a imaginação, segundo Bachelard, “provê o movimento e o impulso das imagens”. Por sua vez, essas imagens vão constituir conteúdo das estruturas profundas do imaginário no qual se acomodam as formas assimiladas por meio de uma “epistemologia conceitual” (BACHELARD¹², 1989 *apud* FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 36).

Além desse aspecto formal, Bachelard destaca que a imaginação mais abstrata “brinca” com as formas, podendo construir novos arranjos pela transformação de figuras e sua conjugação em conjuntos inovadores. No campo da música, as escalas ascendentes e descendentes também ilustram esse jogo de formas matemáticas, enquanto a geometria dos fractais exemplifica a estética em que a harmonia provoca um certo deleite para os olhos. “Os flocos de neve são **exemplos de fractais**: cada ramo do floco parece com o floco inteiro”.

Figura 1 – Floco de neve



Fonte: *Google Images*¹³

Bachelard distingue em *A água e os Sonhos* a imaginação formal que descrevemos acima e a imaginação material, que sintetizaremos a seguir, para distinguir os graus com os quais se elabora a imaginação. A imaginação mais formal, quer dizer, mais contida às dimensões superficiais, sem que

¹² BACHELARD, Gaston (1989). *A Água e os Sonhos*: Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo, Martins Fontes.

¹³ Disponível em: https://www.google.com/search?q=floco+de+neve+fractal&client=firefox-b-d&sxsrf=ALiCzsaLVSpwCLt83DPMXBgwm4EL9KaBIw:1652412960546&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwick6T8xdv3AhWJHbkGHUlnBeMQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1280&bih=720&dpr=1#imgsrc=YEDxIde2_ge50M; último acesso em 6 jul. 2022.

exista um esforço de aprofundamento no qual se ultrapasse a primeira mirada e se faça uma experiência de sublimação; ou seja, se pode realizar a elaboração da matéria, levando em conta o seu movimento continuado e contraditório, por meio das mediações simbólicas que se acumulam na dinâmica do imaginário durante o dia e a noite. São os sonhos e seus significantes produzidos durante a vigília, que podem permitir ao pensamento simbólico buscar trilhas para a sua resignificação. Bachelard (1989, *apud* FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 38) destaca: “a análise dos movimentos é reveladora. A análise das ideias é enganosa”.

Assim, pode-se compreender que o imaginário tem uma função fundamental na existência humana, como afirma José Carlos de Paula Carvalho, na citação de Ferreira-Santos e Almeida (2020, p. 43):

Sinteticamente, diríamos que o Imaginário – concebido como o universo das configurações simbólicas e das práticas sócio-simbólicas, culminando na dinâmica sociocultural e organizacional dos mitos, pois o aparelho simbólico encontra no mito, e em suas elaborações sociais, a dinâmica e o epicentro – tem sua razão de ser na reação contra a angústia do tempo e da morte. [...] Apresentará fundamentalmente a função de equilíbrio antropológico.

Ferreira-Santos e Almeida (2020, p. 43) dão ênfase ao papel do imaginário na equilíbrio antropológico e afirmam: “Diante do tempo, a função fantástica do imaginário eufemiza a angústia existencial e o homem encontra lenitivo para a sua finitude nas imagens que projeta ao mundo e que dele recebe, num círculo sem começo ou fim”. E os autores complementam essa concepção do Imaginário, afirmando, à p. 44, que essa função inclui, ainda, “restabelecer o equilíbrio vital, psicossocial, antropológico, por meio da criação e circulação de imagens, símbolos e mitos”.

Diante dessa compreensão do imaginário, seguimos então acompanhando as elaborações de Ferreira-Santos e Almeida (2020), tentando nos aproximar da concepção de mitos e de símbolos elaborados como formas de conhecimento e de narrativa da experiência humana de existir, e de tentar compreender a própria razão de sua história de vida. Apesar de ser considerado como uma forma mais antiga e “primitiva” do pensamento, no sentido de que suas formulações teriam sido superadas pela própria história e pela ciência, o mito ainda se expressa “na linguagem, na ideologia, na ciência, nas instituições, na história, na magia, nos ritos, na religião, no senso comum e, de modo privilegiado, nas obras de arte.” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 51).

De acordo com Campbell (1993, p. 15), o mito é:

[...] a abertura secreta através da qual as inexauríveis energias do cosmo penetram as manifestações culturais humanas. As religiões, filosofias, artes, formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas fundamentais das ciências e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono surgem do círculo básico e mágico do mito.

Ora, se essa produção humana tão diversa e rica como as narrativas, as pinturas, as poesias, a música, as ideologias e utopias são portadoras de sentidos figurados e simbólicos, a literatura destinada às crianças está povoada de mitos e de símbolos que se tornaram uma base estrutural da própria subjetividade do ser humano, desde a sua infância. Logo, é importante que se possa compreender melhor o que é o mito, uma vez que os estudiosos da antropologia identificam sua produção, citando os filósofos jônios como os primeiros pensadores a procurar entender o pensamento mítico. Para os jônios, “é o cotidiano que torna o original inteligível, fornecendo modelos para compreender como o mundo se formou e ordenou” (VERNANT, 1984, p. 74).

Ferreira-Santos e Almeida (2020, p. 52) afirmam:

Porque o mito fornece os sentidos necessários para o homem se situar no mundo, é a base das produções simbólicas do imaginário. É a potência criadora e mediadora da vida individual e coletiva, está na base das atividades psíquicas, das narrativas biográficas, rege a vida social, as formulações ideológicas, as narrativas históricas etc.

Ainda que não seja intuito e nem haja espaço para uma retrospectiva histórica sobre a gênese dos mitos, é importante fazer dois destaques. O primeiro, para retomar o pensamento de Giambattista Vico (1668-1744), porque ele concebeu a história dividida em três ciclos: dos deuses, dos heróis e dos homens. Segundo sua concepção de uma Ciência Nova, o mito seria um “exemplo de uma lógica poética, ou seja, um modo de pensar primitivo, concreto e antropomórfico, portanto, uma verdade parcial, que a imaterialidade do pensamento humano ainda não havia decantado (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 53).

O segundo destaque, que parece importante na história da construção mitológica, está relacionado ao trabalho de Frazer (1982) sobre o pensamento primitivo, desde o século XIX. Para este pesquisador,

o homem, em todas as partes e em todas as épocas, tem necessidades semelhantes, diferindo os meios para satisfazê-las; em sua linha evolutiva, partiu da magia, passando pela religião e chegando à ciência. ‘Em última análise, a magia, a religião e a ciência são apenas teorias de pensamento; e, assim como a ciência suplantou as suas predecessoras, também pode ser substituída por uma hipótese mais perfeita. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 53).

Existem diversas análises acerca do pensamento primitivo, considerado como o oposto ao pensamento lógico, como também do ponto de vista linguístico, o qual atribui a origem do mito a erros linguísticos e jogo de palavras que teriam contribuído para a interpretação literal de nomes metafóricos, levando os seres humanos em sua condição primitiva a cultuar as plantas, os animais,

as forças da natureza e a confundir, por exemplo, uma pessoa de nome Aurora com os fenômenos da aurora. Certamente, essas são abordagens que registram formas de pensamento que antecedem à fase do predomínio da ciência, no entanto, não podem ser consideradas inferiores pelo pensamento científico. Na realidade, existem formas de organização do pensamento e da cultura que são diversificadas, portanto, as interpretações míticas da realidade são reconhecidas pelo seu valor nos contextos da antiguidade e da atualidade. As lendas brasileiras, contadas para as crianças, expressam concepções míticas que expandem a dimensão do imaginário infantil relacionado às criações simbólicas. Os povos indígenas que habitam vários territórios, em várias regiões do Brasil, por exemplo, guardam uma relação de respeito e cuidado com a natureza que podem ser consideradas mais avançadas do que a relação que os não indígenas têm compreendido e praticado. Assim, o valor das narrativas míticas reside no fato de que estas acompanham a existência humana em todas as épocas e podem produzir efeitos práticos significativos para a conservação das espécies, nas culturas indígenas, por exemplo.

Outras abordagens filológicas e do romantismo alemão tratam o mito por outros modos de interpretação. Por exemplo, no âmbito filológico, Buttmann e Müller consideraram que o pensamento mitológico expressa conteúdo e forma associados, pois indicavam aquilo que os homens viam e sabiam (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020).

Por outro lado, conforme aponta Balandier (1997, p. 18) Schelling considerava o mito

[...] como um valor elevado, supra-racional. Qualifica-o de discurso concreto, fixo na memória, na língua, na criação, e que restitui, pelo símbolo, os momentos e os fenômenos originais. O mito refere-se a uma realidade primordial que preexiste em uma misteriosa profundidade e que se traduz por signos, imagens e reflexos no mundo em que vivemos. O mito aproxima dois mundos, revela o oculto e transmite parte da verdade. O mito ajuda a consciência na descoberta de um processo teogônico e cosmogônico.

No século XX, reverberou o pensamento psicanalítico, constituído pela obra de Freud, na qual se destacou o mito de Édipo, colocando em destaque a dimensão do inconsciente e a questão da sexualidade como centrais para o processo de conhecimento das formas de funcionamento da psique e das reações às interdições que provocam as neuroses. Para Freud, tanto o pensamento mítico como as religiões teriam certa analogia com as neuroses.

Os estudos de Cassirer (1994 *apud* FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 55) trazem uma mudança substancial à concepção de mito. Para ele,

[...] o mito recupera a sua função expressiva de objetivar, simbolicamente, a experiência do *homem*, e não da sua vivência individual. A esse caráter universal e invariável do mito une-se o instinto como base de uma metamorfose criadora que faz o mito organizar os instintos mais profundos, ligados aos medos e às esperanças de todo homem.

Outros pensadores do século XX, tais como Gusdorf, Callois, Lévi-Strauss, Campbell contribuíram decisivamente para recolocar o mito como dimensão inseparável da existência humana, na qual se produz a angústia existencial e a cultura (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020). “O mito apazigua a angústia, coloca o homem em segurança”, segundo Campbell (1992¹⁴, p. 373 *apud* FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 58).

Sendo as narrativas mitológicas a expressão de um conjunto de símbolos inseridos na cultura e povoando o imaginário, parece indispensável compreendê-lo como processos que operam a imaginação humana em diversas fases de sua existência. Portanto, Durand indica a necessária distinção entre as representações diretas e indiretas do mundo. Para ele, a direta é aquela em que a própria parece estar presente na mente. Ela é indireta quando o objeto não pode se apresentar à sensibilidade de forma material, “em carne e osso” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p. 59).

A partir dessa distinção se conheceria pelos signos arbitrários, indicativos daquela realidade que está sendo representada por meio de um processo simbólico. Mas a imaginação simbólica dessa realidade depende da recorrência do símbolo. Essa recorrência ou repetição vai acontecer de se expressar de forma mais significativa no conjunto de símbolos e não de modo isolado, particular. Os signos alegóricos são mais representativos de uma parte concreta do que significam.

Por essa razão, o símbolo é constituído de duas partes, articulando sentido + forma. Contendo essas duas partes,

[...] o símbolo apresenta-se aberto, polissêmico e tanto o significante pode ser antinômico, como em fogo (purificador ou infernal), quanto o significado pode se dispersar (o sagrado ou a divindade pode ser uma árvore, um animal, um astro ou uma encarnação humana). Não se trata, porém de traduzi-lo em uma formulação abstrata, pois lhe é próprio o caráter epifânico, em que o inefável se manifesta (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2020, p.60).

Como se compreendeu até aqui, as narrativas literárias podem expressar mitos que se apresentam, contendo um universo simbólico complexo como representação das relações humanas com a natureza e com os outros seres vivos, nas diferentes épocas da existência humana. Da antiguidade à atualidade, seguem os seres humanos se defrontando com o desconhecido e com o conhecido, com o presente e o ausente, com as conquistas e as perdas. Essas situações nos colocam em meio a uma realidade que é visível e invisível, compreensível e incompreensível a cada ser humano que passa seus dias e suas noites num longo caminhar pelo mundo, por vezes pleno de sabedoria, mas, também, contraditoriamente, de ignorância sobre o mundo que o cerca e sobre si mesmo.

¹⁴ CAMPBELL, Joseph. *As Máscaras de Deus: Mitologia Primitiva*. São Paulo: Palas Athena, 373.

Desde a antiguidade, os gregos nos aconselharam a ter um olhar atento ao nosso próprio ser. “Conhece-te a ti mesmo”. Talvez essa seja uma possibilidade de aproximação do pensamento lógico, porém já sabemos que o pensamento simbólico está para além da lógica formal, por isso, talvez, seja mais representado pela lógica da contradição, a lógica dialética.

Nesse sentido, ler a literatura e a literatura infantil sob a forma de história, conto ou lenda, é possibilitar uma conexão com o mundo das crianças, com suas angústias e necessidades, as quais elas podem ver representadas nessas narrativas. Mas, além da conexão com seu mundo interior, as crianças podem também ser levadas a conhecer e explorar um mundo ainda desconhecido e que desperta interesse e curiosidade, embora possa causar receio e medo. Os signos e as representações das contradições da nossa condição humana perpassam as narrativas simbólicas, alimentando o imaginário dos seres humanos e particularmente da criança.

Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica por meio de textos, de imagens e de sons. Tal situação, frase, melodia provoca em nós uma ressonância, leva-nos a estar em comunidade com o outro, o nosso duplo, e confere uma dimensão universal ao que sentimos. E, ao mesmo tempo, guardamos a sensação de algo que nos ultrapassa e nos escapa. As iluminações de um instante deixam interrogações. Não havendo na linguagem sentido único, é possível encontrarmos a magia das palavras, a fantasia no jogo de signos, fazendo a criança brincar com sua língua, tornando a palavra substância plástica e maleável, numa verdadeira festa de linguagem. Trata-se de colocar na palavra o máximo de potência imaginativa. (Mansur, 2005, p.4).

Fazer neste trabalho uma imersão, embora breve, no mundo da literatura infantil, pode nos permitir conhecer as interpretações que autoras e autores fazem das crianças e de suas infâncias, com elementos comuns e outros completamente distintos e compreensíveis, somente se forem estabelecidas conexões com suas origens, as características de seus universos pessoais e sociais, além de suas particularidades mais relacionadas às suas formas de se inserir no universo real e imaginário.

Durante os primeiros anos de vida da criança, são construídas e desenvolvidas maneiras particulares de ser e esquemas de relações com o mundo e com as pessoas. Elas vão construindo suas matrizes de relações a partir de sua interação com o meio, com isso o seu comportamento emocional, individualização do próprio corpo, formação da consciência de si, são processos paralelos e complementares do desenvolvimento da criança e é nesta fase que prevalecem os critérios afetivos sobre os lógicos e objetivos (FARIAS E RUBIO, 2012, p. 4).

Daí surge a relevância de se tratar da questão da literatura infantil para conhecer as possibilidades de expansão do imaginário infantil, considerando que o extraordinário crescimento dos meios de comunicação, na era das redes sociais, além da TV e do cinema, podem exercer uma

forte influência na formação do pensamento infantil, disputando com os livros a liderança desse processo.

Segundo Cademartori (2010, p. 12),

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário.

A partir dessa observação, Cademartori (2010) explica que sob a designação de literatura infantil circulam diversas modalidades de textos verbais e visuais e, conforme os modos de expressão utilizados, os processos narrativos explicitam a escolha do público para o qual estão destinados. Podem deixar de ter o uso sistemático da língua e apresentar uma linguagem em que a dimensão racional é subvertida, deixando-se predominar o sonho, a fantasia e o *nonsense*. Porém, há uma produção significativa de livros destinados às crianças nos quais os adultos tratam de temas sociais, apresentando suas próprias ideias sobre “as diferenças raciais, sexuais, de classe, de habilidades e outras” (CADEMARTORI, 2010, p. 12) com o objetivo de influenciar a formação racional e ideológica das crianças.

Para o animal não existe processo de formação. Desde o nascimento, ele tem seu comportamento determinado. O homem, pelo contrário, compõe, ao longo do desenvolvimento, seu mundo e seu padrão comportamental. A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação: a apreensão de padrões que modificam o comportamento. O homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura.

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, 2010, p. 15).

Certamente, o desenvolvimento da literatura infantil, em alguma medida, acompanha o próprio movimento da história e das transformações da sociedade.

No Séc XVII o escritor francês Charles Perrault realiza um trabalho de coleta de contos e lendas datados da Idade-Média. Perrault adapta este conteúdo para o público infantil, originando assim, os primeiros “contos de fadas”, como Cinderela e Chapeuzinho Vermelho.

Já no século XIX, como relata Cademartori (2010), os Irmãos Grimm fazem uma coleta de contos populares pela Alemanha e os adaptam para uma narrativa mais didática. É neste contexto que “João e Maria” e “Rapunzel” se configuram como produções que conhecemos hoje como “contos de fadas”. Ainda no século XIX a mesma iniciativa foi desempenhada por escritores como o dinamarquês Christian Andersen, adaptando contos como o “O patinho feio” e “Os trajes do Imperador” e o escritor Collodi, da Itália, com “O Pinóquio”. No século XX, nos Estados Unidos, tem-se de Frank Baum, “O mágico de Oz”; da Escócia, “Peter Pan”, de James Barrie.

No Brasil, seguindo essa tendência mundial, dos contos de fadas e narrativas de caráter popular, foi se organizando e divulgando a obra de Monteiro Lobato, que corresponderia a um trabalho literário clássico, que alcançou também ampla divulgação com a série o *Sítio do Picapau Amarelo* em programa televisivo de grande audiência em praticamente todo o território nacional. Ainda sobre a produção literária infanto-juvenil brasileira é imprescindível citar alguns autores contemporâneos como Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Eva Funari, Lygia Bojunga, Pedro Brandeira, Roger Mello, Ronaldo Simões Coelho, Ruth Rocha, Tatiana Belinky e Ziraldo.

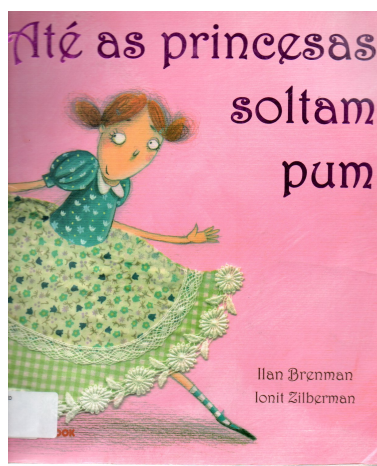
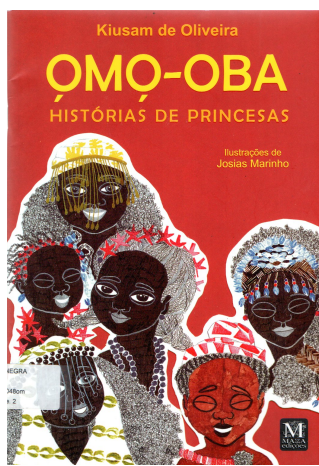
Para a análise das concepções de infância que permeiam as produções literárias infantis, foi feita a escolha de duas obras: *Omo-Oba – História de Princesas*, da autora Kiusam Oliveira, e *Até as princesas soltam pum*, do autor Ilan Brenman.

Quando o assunto é literatura infantil, é comum vir à mente os conhecidos enredos dos contos de fada, porém, os livros selecionados abordam o tema das princesas, provocando uma ruptura com o imaginário atribuído a essas personagens difundido por esse clássico gênero literário. Cada obra vai confrontar, por meio de diferentes parâmetros, a imagem da jovem bela, meiga e casta, sugerindo, assim, outras formas de ser princesa¹⁵.

¹⁵ Considero que o meu imaginário de princesa começou a se formar em minha infância, durante a década de 80, a partir das ilustrações presentes nos encartes que acompanhavam os pequenos vinis de histórias infantis e, também, a partir das princesas apresentadas pelos filmes de Walt Disney da época. Eu usufrui estes conteúdos em meu ambiente familiar e estes são os registros mais vivos na minha memória. Isto posto, é importante destacar que as princesas dos contos de fadas as quais eu me refiro neste trabalho estão alinhadas também com esta estética cunhada em meu imaginário pessoal, o que significa dizer que, a princesa a qual me refiro aqui é representada por uma jovem meiga, recatada, pura, bondosa e de temperamento passivo. Fazer essa delimitação é importante uma vez que outras literaturas proporcionam uma análise mais profunda sobre estes personagens e seus enredos configurando, portanto, outros imaginários de princesas. Dado os limites deste trabalho, não foi possível adentrar por estes estudos mas faço indicação de alguns títulos no sentido de compartilhar fontes que abordam os primórdios da concepção destes personagens nas produções literárias, possibilitando uma análise mais complexa: TOLKIEN, J. R. R. Sobre Histórias de Fadas. São Paulo: Conrad, 2006; FRANZ, M. L. von. A interpretação dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981; CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2009; VENTURA, S.; LESLIE, C. Na companhia de Bela: contos de fadas por autoras dos séculos XVII e XVIII. Londrina: Florear Livros, 2019 e LEWIS, C. S. Sobre histórias. Marília: Thomas Nelson Brasil, 2018.

Em *Até as princesas soltam pum*, como o próprio título sugere, temos uma princesa que frustra a expectativa por uma jovem doce, dotada de etiqueta e educada para viver a espera de um príncipe encantado. Já em *Omo-Oba – História de Princesas*, as personagens, calcadas em raízes africanas, vão explorar matrizes estéticas, míticas e étnicas muito distintas das princesas concebidas sob a ótica europeia.

Figuras 2 e 3 – Livros *Omo-Oba – História de Princesas* e *Até as princesas soltam pum*



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009) e Ilan Brenman (2008)

Considerando que as princesas são personagens cunhadas pelas histórias de “faz-de-conta” e que esse gênero está localizado em uma ideia de lugar e tempo, a produção literária, por si só, já aponta para uma concepção de mundo e modos de ser dessas personagens que buscam uma comunicação, uma identificação e a formação desse leitor, que é a criança. A escolha de livros que submetem uma personagem bastante disseminada no imaginário infantil a outras leituras não só pode proporcionar uma ressignificação do universo da princesa como, também, pautar outras formas de ser criança. Dessa maneira, é com base nesses argumentos que a opção por tais títulos parece ter sido contemplada.

Mas, antes de desenvolver uma análise mais aprofundada dessas questões nos citados livros, é necessário um estudo da literatura e, em especial, da literatura infantil, mesmo que sem grandes possibilidades de aprofundamento, com o objetivo de compreender os recursos e elementos que fazem com que a linguagem literária se some à construção e à elaboração de diversas concepções de infância e de seu imaginário. Estes serão os assuntos tratados no capítulo a seguir.

3 LITERATURA E LITERATURA INFANTIL

Uma aproximação com o universo da literatura me encaminha necessariamente para tentar compreender a sua função na sociedade. Na busca por alcançar esse entendimento, acompanho a concepção de Antonio Candido (2002). Ele aborda essa função, afirmando que a “literatura é uma representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade em relação a esta realidade” (CANDIDO, 2002, p. 85-86). Mas, para falar em função, é necessário também considerar os elementos contextuais relacionados a processos sociais e à história, isto é, à própria configuração da estrutura de uma sociedade.

Candido (2002) trata dessas abordagens e enfatiza a necessidade de se compreender a literatura de modo mais completo, sem confrontar a sua função, por um lado, e a estrutura na qual se produz, por outro; ou seja, indica que se pense o valor de uma obra para a sociedade, porém se reconheça a sua relação com as dimensões individuais e sociais que nela se encontram entrelaçadas.

Na concepção de literatura de Candido (1995, p. 76), destaca-se, ainda, o caráter complexo, porém humanizador¹⁶ da produção literária, ressaltando-se três aspectos de sua natureza:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

O leitor ou receptor de um texto literário, de algum modo, sofreria a influência desses três aspectos, porque o primeiro diz respeito ao modo pelo qual o texto foi construído, razão que o qualifica como uma produção humanizadora. E por que seria considerada como humanizadora essa produção? Candido (1995) nos esclarece, de uma forma muito didática. Diz ele:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos, e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 177).

¹⁶ Humanização seria a confirmação de que todas as pessoas têm direito à fruição da literatura, da cultura, como possibilidade de realizar “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 180)”.

Historicamente, foram os desafios enfrentados pelos seres humanos em diversas épocas que permitiram a produção literária, sob formas e estilos variados, expressando a posição de seus autores diante desses problemas. Assim, além de uma literatura destinada à difusão de propagandas, crenças, ideologias, há uma vertente da literatura social que interessa destacar em virtude de seu significado histórico na defesa dos direitos humanos.

Alguns exemplos dessa tendência podem ser resgatados, sinteticamente. Destaca-se a literatura em poesia e prosa de abolicionistas, como Castro Alves, no Brasil; também se recorda a produção de Victor Hugo. Na sua obra *Os Miseráveis*, expressa uma forma de romantismo humanitário. Enquanto o poeta brasileiro insurge-se contra a escravidão, o autor francês denuncia as condições sociais do século XIX, a partir das quais se expandiam a pobreza, a opressão, a ignorância e a criminalidade.

Um conjunto significativo de autores estrangeiros e brasileiros podem ser citados, para lembrar a importância de suas obras em que se tornam presentes as descrições e, para além dessas narrativas, as críticas mais profundas das condições de exploração econômica e marginalização social da maioria dos segmentos populares das sociedades, após a revolução industrial. Candido cita, entre os estrangeiros, Eugène Sue, Dickens, Dostoiévski, Émile Zola. Os brasileiros destacados, nesse gênero do romance social, foram Graciliano Ramos, Jorge Amado, Rachel de Queiroz, José Lins do Rêgo, Érico Veríssimo, entre outros.

Na relação da literatura com a defesa dos direitos humanos, pode-se destacar o fato de que toda a humanidade tem direito aos bens materiais e imateriais, como a educação, ciência, arte e literatura. Dessa forma, um dos direitos humanos inalienáveis é o acesso a esses bens, para suprir a necessidade de desenvolvimento de todas as pessoas¹⁷. Entretanto, como se sabe, historicamente, esse desenvolvimento tem sido comprometido, porque a estrutura de uma sociedade desigual inviabiliza a materialização de todos os direitos humanos, como é o caso do Brasil. Assim, a luta pela democratização do conhecimento e da cultura devem fazer parte do processo de alfabetização e letramento de todas as crianças em idade de escolarização, bem como de todos os cidadãos que foram privados de frequentar a escola, como adultos e jovens que ainda estão analfabetos.

Ora, para construir um imaginário que favoreça o desenvolvimento mais saudável das crianças, nada mais importante do que, desde a mais tenra idade, oportunizar o contato com os livros de literatura infantil e de seu conteúdo. Por isso mesmo, trata-se a literatura infantil como

¹⁷ As Lei n. 10.639 de 2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei no 9.394 de 1996) determinando a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei de n. 11.645 de 2008 altera a LDB, inclui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura dos povos indígenas brasileiros para além dos conteúdos de afrodescendência. A promulgação dessas leis são demonstrações de reconhecimento ao direito dos cidadãos sobre sua própria história e cultura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em 29 jul. 2022.

modo de inserção da infância no universo da fantasia e da realidade, com conteúdos que contribuem para o processo de humanização das crianças.

O que interessa para a presente pesquisa é justamente compreender que o universo infantil se constituiu historicamente e, por meio do trabalho de estudiosos de diferentes áreas, tais como a história, a literatura, a psicologia, entender como foi apreendida a diversidade das infâncias. Com esse objetivo, considero relevante a aproximação a essas referências, sabendo que o universo infantil e a literatura destinada às crianças se diferenciam à medida que se modificam as sociedades, as formas de relações sociais e a própria educação.

Sendo assim, pode-se ter um referencial bem demarcado para compreender as razões pelas quais, na literatura infantil, podem ser encontradas formas variadas de representação das crianças, no período correspondente à infância. Daí também se pode deduzir que o imaginário infantil é também um universo com múltiplas nuances, considerando que nele se conectam desejos, fantasias, necessidades, frustrações, traumas e carências de ordem material e afetiva, até mesmo aquelas que antecedem ao nascimento de uma criança.

Essa complexidade instiga a curiosidade de quem deseja pesquisar o modo pelo qual a infância e o imaginário infantil são considerados elementos da literatura, para se perceber como se apresentam nas histórias, nos contos, nos textos considerados como literatura infantil, as relações entre o mundo adulto e o universo das crianças. De que modo se estabelecem essas relações na sociedade ocidental capitalista? Seriam reproduzidos ideais de uma “infância idílica”? Seriam identificadas personagens que representam as fantasias infantis ou de adultos que captam a subjetividade das crianças, de acordo com os parâmetros da sociedade de consumo? Estariam se modificando as “estórias” infantis, conforme as mudanças tecnológicas do contexto atual?

Será enriquecedor para quem trabalha na área da educação, com interesse na história e na literatura destinada às crianças de diferentes contextos sociais, considerar que, embora a realidade seja semelhante para a maioria das crianças de determinado grupo social, o imaginário infantil tem conteúdos muito próprios da relação que estabelecem entre o real, o simbólico, a fantasia, os desejos, os medos e as frustrações vivenciadas pelas crianças, desde o nascimento até mais ou menos o início da adolescência no universo da família, da escola, dos grupos de amiguinhos, em contextos sociais diversificados.

É por meio da linguagem que se inicia a comunicação das crianças com o mundo que a rodeia, por isso a literatura infantil possibilita alimentar o imaginário, ampliando as conexões com as pessoas, a natureza e os animais. Mansur (2005, p. 3) chama atenção para a necessidade que também a criança tem de penetrar no seu universo interior, que é a sua “caverna íntima.”

Mansur (2005, p. 2) ressalta que por meio da “literatura são internalizadas as estruturas linguísticas mais complexas, enriquecendo o desempenho linguístico do falante. A leitura é de suma importância no desenvolvimento do raciocínio lógico da criança”. Adiante, a autora destaca:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos elementos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. O seu crescimento depende do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (MANSUR, 2005, p. 3).

Nesse sentido, se a literatura infantil se constitui como ferramenta para o desenvolvimento da criança, parece muito interessante poder identificar as formas adotadas por autores e autoras, para fazer com que as crianças se aproximem de elementos facilitadores, para lidarem com as coisas “da vida e da morte” (MANSUR, 2005, p. 5), desenvolvendo seu pensamento, sentimento e capacidade de resolver problemas de uma forma mais saudável e emancipadora.

É, pois, a leitura de livros infantis que pode introduzir valores fundamentais para a construção de comunidades numa sociedade complexa, como a sociedade contemporânea, atravessada por muitas contradições. Generosidade, solidariedade, fraternidade, diversidade, alteridade podem ser atitudes estimuladas pela prática da leitura coletiva de crianças motivadas pelo que lhes ensinam os livros de literatura infantil e pelas vivências realizadas.

Pode-se compreender então que estão entrelaçadas as concepções de criança, imaginário e educação infantil, pois não se separam essas realidades concretas e simbólicas, o que coloca em destaque no processo de desenvolvimento da infância o papel da literatura infantil.

Assim, torna-se interessante identificar livros de literatura infantil, reconhecer autores e analisar seus textos para apreender as ideias disseminadas entre as crianças, relacionando as temáticas priorizadas e as abordagens mais realistas ou mais fantásticas, e as intenções explicitadas ou não, que permeiam os livros, no sentido da educação infantil.

Ainda que possam existir diversos trabalhos sobre a infância, o imaginário e a literatura infantil, como se pôde constatar num breve levantamento da produção de artigos, dissertações e teses, os temas relacionados às crianças e à literatura como fonte que alimenta o seu imaginário e pode contribuir para o seu desenvolvimento de modo mais integral, parece ser uma evidência da importância de se dar continuidade às pesquisas sobre a literatura destinada ao público infantil.

As mudanças na sociedade contemporânea são profundas e até mesmo muito imprevisíveis, como mostram os anos de enfrentamento da realidade da pandemia provocada pela coronavírus. Nesse sentido, mergulhar nesse universo da literatura infantil e no modo como as autoras e os autores trabalham temas compartilhados com seus leitores, desde os primeiros anos de vida, pode contribuir para identificar conteúdos e abordagens diversificados e seus desdobramentos sobre a

própria compreensão acerca das infâncias e dos seus imaginários. As infâncias e seus imaginários se expandem ou se restringem conforme as possibilidades de acesso aos livros numa sociedade que tem intensificado o uso de outros meios de comunicação, de modo virtual.

Sem dúvida, é significativo ter um levantamento dos conteúdos dos livros, para ressaltar quais os temas mais recorrentes e quais os modos de escrita mais predominantes, explicitando o que pode estar sendo mais disseminado para as crianças, influenciando, em alguma medida, a sua própria visão de mundo e alimentando o seu imaginário com fantasias apenas, sob a forma de ficção, ou com fantasias nas quais também são confrontadas algumas dimensões da realidade.

Em outras palavras, de que modo estão sendo tecidos os fios dessas tramas entre o real, o simbólico e o imaginário, constituindo a subjetividade das crianças que, na atualidade, são expostas a um conjunto de estímulos muito intensos, por meio das várias formas de comunicação audiovisual, em grande parte já naturalizadas pela mídia convencional; ou seja, existem ideologias que perpassam, de modo subliminar, muitas publicidades, filmes e vídeos e podem ser divulgadas para formatar desejos de consumo no âmbito do universo infantil.

Esse aspecto que destaquei, sobre a relação das crianças com a realidade da sociedade em que nascem e crescem, mostra como é relevante pensar o que se tem feito, a favor ou não, do desenvolvimento mais saudável das crianças, para que possam na infância ser introduzidas no universo em que viverão, com mais qualidade em sua formação como ser humano.

Nesse sentido, torna-se importante trazer as considerações e análises de Cademartori (2010) sobre a literatura infantil, o que possibilita ter um quadro geral do desenvolvimento desse gênero da literatura. No Brasil, destacaram-se autores renomados que dedicaram suas produções para os leitores infantis. Entre muitos, Cademartori (2010) cita Henriqueta Lisboa, Rachel de Queiroz, Mario Quintana, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Clarice Lispector e, ainda, poetas como Ferreira Gullar e Armando Freitas Filho.

Além de autores brasileiros, destacaram-se, ainda no final do século XX, alguns escritores estrangeiros conhecidos em muitos países, incluindo o Brasil. Neste caso, Cademartori (2010) cita autores mais voltados para o público infanto-juvenil como: J. R. R. Tolkien, *O senhor dos anéis*; J. K. Rowling, *Harry Potter*; e Stephenie Meyer, autora de *Crepúsculo*, *Lua Nova* e *Eclipse*.

Na concepção da autora, destaca-se uma proposição relevante sobre a literatura destinada à infância.

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, e a literatura infantil pode ser um instrumento relevante dele. Sendo assim, essa literatura se configura, não só como instrumento de formação conceitual, mas oferece, na mesma medida, elementos que podem neutralizar a manipulação do sujeito pela sociedade. Se a dependência infantil e a ausência

de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio possível de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (CADEMARTORI, 2010, p. 24).

Entretanto, o vínculo estabelecido entre a literatura infantil e objetivos pedagógicos, visando a essa formação de conceitos, por muito tempo produziu a negação de conflitos, das diferenças, das circunstâncias de vida desfavoráveis para muitas pessoas. Esses fatores tornaram-se recursos usados para manter o poder nas mãos dos poderosos, uma vez que as contradições e explorações não eram abordadas. Os exemplos mais paradigmáticos dessa tendência da literatura infantil são encontrados nos contos clássicos, predominantemente escritos de um modo superficial, acentuando uma visão ingênua sobre a realidade. Cademartori (2010, p. 25) continua a criticar essa literatura, ao afirmar que prevaleceu “um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abre brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz. No caso, a do narrador”.

Para a superação dessa situação de encarceramento do leitor, a autora recomenda que se favoreça no texto literário o entrecruzamento das vozes do narrador e do leitor, pois com essa outra perspectiva se pode garantir o reconhecimento da dialética presente na “comunidade humana”, ou seja, as questões que se colocam na literatura são sempre expressões relativas e não verdades absolutas. São as vozes entrecruzadas entre o leitor e o narrador que provocam a expansão do pensamento da criança e do próprio adulto, ao abdicar do seu monólogo.

Certamente, essa perspectiva dialética tem possibilitado o questionamento do padrão hegemônico da literatura infantil e da literatura, de um modo geral. Alguns estudiosos dessa área, amparados pela perspectiva decolonial¹⁸, trazem para o debate o pensamento renovado pela singularidade dos territórios nos quais se revelam novas formas de falar sobre a existência material e cultural.

Nesse sentido, a superação do paradigma literário predominante na educação básica precisa ser considerada uma atividade a ser priorizada, pois tudo indica que ainda permanecem focos de resistência, de acordo com o registro feito por Machado e Soares (2021). Eles afirmam:

Desde a nossa formação inicial, sentíamos um desconforto com a ausência de autores negros, indígenas, LGBTQI, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, entre outros, enfim, textos escritos pelos sujeitos subalternizados. Mesmo durante a formação

¹⁸ O conceito de decolonialidade trata de “uma noção elaborada, sobretudo, por pensadores latino-americanos (mas também por pensadores de outros países do cone sul) que se concentram em analisar crítica e profundamente como a colonialidade europeia se impôs nas estruturas de poder na América Latina, nos modos de saber, ser e pensar dos povos dos países latino-americanos, desvendando a produção de conhecimento de uma episteme principalmente eurocêntrica e da América do Norte” (MACHADO; SOARES, 2021, p. 983).

universitária, poucos foram os autores e obras que retratavam realidades e pensamentos desses sujeitos. Hoje, como professores formadores de outros docentes, nos incomoda a resistência – velada ou explícita – que algumas instituições educacionais apresentam em trabalhar obras de escritores que fogem ao padrão excludente do cânone reconhecido tradicionalmente. (MACHADO; SOARES, 2021, p. 982).

Assim, o eurocentrismo resultou de um processo histórico em que seu objetivo principal era justamente unificar, homogeneizar, as formas de organização e existência de todos os povos que habitavam seus domínios. Essa estratégia de hegemonia incluiu controlar os poderes, os saberes, os modos de ser e as sexualidades das populações que estavam submetidos ao poder dos colonizadores.

Para Quijano (2005, p. 114), “as mudanças ocorrem em todos os âmbitos da existência social dos povos e, portanto, de seus membros individuais, tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dessas relações”. Desse modo, estabeleceu-se uma estrutura de poder para controlar o sexo, a atividade produtiva e os resultados desse trabalho. A propriedade do colonizador abrangia todas as dimensões da vida nas colônias.

Contrapondo-se a essa última matriz de pensamento explicitada no parágrafo anterior, a decolonialidade traz para o primeiro plano a busca de uma outra forma de compreender a sociedade e o seu sistema de organização, abrindo novas perspectivas que recuperam os saberes, as línguas, as histórias e as práticas sociais que existiam e existem fora do domínio do eurocentrismo. Segundo Mignolo (2007, p. 27),

A decolonialidade é, então, a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade nem crê em contos de fada da retórica da modernidade. Se a decolonialidade tem uma variada gama de manifestações – algumas não desejáveis, como as que hoje Washington descreve como “terroristas” – o pensamento decolonial é, então, o pensamento que se desprende e se abre [...] encoberto pela racionalidade moderna, montado e fechado nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais modernas.

Como uma reação do paradigma hegemônico à perspectiva da decolonialidade, foi disseminado o “multiculturalismo” como eixo da política educacional definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos de 1990 e, recentemente, da concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, conforme alerta Catherine Walsh (2009), a política multicultural é apenas uma estratégia inclusiva, a partir de mecanismos mercadológicos instituídos pelo sistema capitalista em nível globalizado. Com efeito, as culturas próprias dos povos e grupos subalternizados passam a ser apropriadas pelo pensamento neoliberal, de modo a controlar as possibilidades de reações desses segmentos fora do seu alcance. Na prática, a opção feita por incluir os excluídos quer dizer evitar que sejam protagonistas de movimentos insurgentes e emancipadores.

Os grupos historicamente excluídos são, na verdade, ludibriados, visto que, na prática, permanecem silenciados. Os sujeitos que detêm o poder (político, econômico ou simbólico) não renunciam a suas prerrogativas de classe, nem ao monopólio hegemônico de suas culturas, empenhando-se para a manutenção dos saberes privilegiados nas mãos de poucos, justamente aqueles pertencentes às classes ou grupos sociais privilegiados (MACHADO; SOARES, 2021, p. 994).

Apesar do poder de coerção e de persuasão das classes hegemônicas, tem se fortalecido a perspectiva de uma interculturalidade crítica que se produziu e se amplia, progressivamente, por meio dos movimentos de resistência das populações negras e indígenas, bem como dos movimentos feministas, LGBTQIs, além dos movimentos populares como o MST e o MTST. Nessas organizações coletivas que realizam práticas emancipatórias e em favor da democratização da sociedade, da educação e da cultura, emerge um pensamento que não é apenas de contraposição ao paradigma estabelecido, mas de defesa que possam existir formas de convivência de múltiplas possibilidades de produção cultural e literária.

Não se trata, portanto, de substituir o cânone do eurocentrismo por outro que se estabeleça com a mesma pretensão de fazer o silenciamento de outros sujeitos. Trata-se de admitir formas de democratização cultural, garantindo o acesso equitativo de todas as classes, raças e gêneros ao acervo de bens culturais necessários ao desenvolvimento permanente das pessoas, a partir de uma visão intercultural crítica.

A partir da concepção intercultural crítica sistematizada como um resultado da perspectiva da decolonialidade, é possível deduzir que as noções de infância e imaginário na literatura infantil, objeto de pesquisa delimitado neste trabalho, podem ser reconfiguradas relativizando o predomínio das histórias fantasiosas do século XVIII e XIX, ainda reproduzidas no século XXI. Considero que o mesmo movimento de revisão da literatura de um modo geral, para dar espaço à produção significativa daqueles autores e autoras que têm sido subalternizados na sociedade capitalista, pode ser potencializada no caso da literatura infantil. A realidade de crianças das populações indígenas, negras e as populações periféricas e do campo precisa ser considerada como um rico universo empírico e simbólico, de modo geral invisibilizado, tanto para a própria infância nesses segmentos, como para a infância que habita a zona urbana e abastada das cidades.

Buscando definir os livros sobre os quais focarei a minha análise, decidi consultar a lista de títulos infantis que compõem o acervo de uma biblioteca pública¹⁹ localizada na cidade de São Paulo, disponível mediante contato com a instituição. No Apêndice A, acrescento uma relação

¹⁹ Biblioteca Paulo Duarte, localizada na zona sul de São Paulo.

contendo alguns títulos de livros infantis selecionados pelo Projeto *Minha biblioteca*²⁰ no ano de 2021. Com o recorte do acervo dessas duas instituições, pode-se verificar as temáticas mais recorrentes priorizadas para as crianças como leitoras.

3.1 Revisitando meu imaginário em relação à literatura infantil

Na segunda metade deste capítulo, pretendo fazer um exercício de busca de elementos do meu próprio imaginário, a respeito das experiências que tive com livros infantis que marcaram a criança que fui e que deixaram lembranças na adulta que sou. Esse diálogo entre as dimensões do imaginário que me constitui pode ser compreendido, resgatando o próprio conceito de hermenêutica. No entanto, como uma leitora iniciante da fenomenologia, que se cruza também com a psicanálise e a antropologia, busquei fazer algumas outras leituras, tentando obter suporte teórico, de forma que os meus registros do imaginário permitissem a apreensão de alguns sentidos do real e do simbólico no meu universo de sensações e pensamentos, ao me defrontar com o passado no presente, no movimento dialético entre meu ser e os outros.

Assim, deparei-me com o livro *Lembrar escrever esquecer* de Gagnebin (2021), na sua terceira edição. Não ousaria dizer que me apropriei de todo o seu conteúdo, tão rico quanto complexo, para quem se inicia nesse universo da história, da filosofia e da literatura. Mas, seguindo a elaboração de Gagnebin sobre a obra de Ricouer, diria que encontrei algumas chaves de interpretação significativas para me orientar nesse encontro e diálogo com as dimensões do meu imaginário ao reler os livros de literatura infantil da minha infância. Essa reflexão permite compreender o conteúdo do imaginário como parte da minha subjetividade, atravessada também pela concretude do universo da minha família, da escola, da vizinhança, enfim, do meu entorno.

No capítulo 10 de seu livro, com o título “O rumor das distâncias atravessadas”, Gagnebin (2021) vai fazer uma imersão no pensamento de Ricouer para mostrar aos leitores como este vai modificando a sua participação no debate da filosofia sobre a subjetividade, principalmente, confrontando-se com o idealismo e fazendo a ênfase “sobre a não-soberania do sujeito consciente e sua relação simbólica e estrutural com esse outro que lhe escapa” (GAGNEBIN, 2021, p. 165). A autora afirma:

²⁰ O Projeto *Minha biblioteca* realizado pela Secretaria Municipal de Educação prevê a entrega de dois livros para cada estudante da Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. O objetivo é estimular o hábito da leitura através da construção de um acervo pessoal para cada criança/jovem. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/programa-minha-biblioteca-distribui-2-milhoes-de-livros-em-2021/> acessado em 03 de julho de 2022.

A luta contra os exageros da tradição idealista, que Ricoeur aponta como o motivo primeiro de sua filosofia, desemboca assim numa pesquisa apaixonada das relações dessa consciência – e desse sujeito – com o mundo que os circunscreve e os constitui por inúmeros laços. Em termos heideggerianos, que Ricoeur gosta de usar: a pesquisa das inúmeras maneiras do sujeito humano habitar o mundo e torná-lo mais habitável. À exaltação do *Cogito* se opõe um *Cogito* “quebrado” (*brisé*) ou ferido (*blesé*) como escreve Ricoeur no prefácio a *Si mesmo como um outro*. Mas a quebra é, simultaneamente, a apreensão de uma unidade maior, mesmo que nunca totalizável pelo sujeito: a unidade que se estabelece, em cada ação, em cada obra, entre o sujeito e o mundo. (GAGNEBIN, 2021, p. 165).

Com a perspectiva de uma crítica mais profunda ao chamado “humanismo metafísico”, Ricoeur se dedica a elaborar o conceito de interpretação, explicitando suas análises em duas obras, citadas por Gagnebin (2021, p. 167): *Da interpretação. Ensaio sobre Freud*, de 1965, e *O conflito das interpretações. Ensaio de hermenêutica*, de 1969. A autora explicita o debate de Ricoeur com Freud, Marx e Nietzsche, o qual não comporta tratar aqui, mas dar uma indicação clara do que pretendia Ricoeur: “desmistificação das pretensões teóricas totalizantes” (GAGNEBIN, 2021, p. 167).

Sem pretender alcançar um nível de profundidade maior nesse campo da epistemologia das interpretações, faço aqui apenas uma ênfase que me ampara nessa tentativa de interpretar minhas percepções do passado e do presente no meu imaginário, buscando alargar o meu entendimento, com o uso de lupas, para não ficar enredada no labirinto da hermenêutica, ainda não apropriada por mim.

Por essa razão, recorro mais uma vez a Gagnebin (2021), para usar essa pista como uma indicação fértil para a minha elaboração sobre o conteúdo que desejo socializar como minha experiência de releitura de alguns livros da minha infância. Diz a autora:

No processo interpretativo confrontam-se dois mundos, o da obra e o do intérprete. Ambos devem ser refletidos. A dinâmica da compreensão comporta, porém, certo apagamento do intérprete em favor da obra; uma “desapropriação de si” para deixar o texto, por exemplo nos interpelar na sua estranheza e não só nos tranquilizar naquilo que nele projetamos, mas também produzir, graças ao confronto entre o universo do intérprete e o universo interpretado, uma transformação de ambos. Em certo sentido, Ricoeur é mais radical que Gadamer quando falava de uma reapropriação (*Aneignung*) da obra pelo intérprete. O processo hermenêutico, poderíamos dizer, desapropria duplamente o sujeito da interpretação: obriga-o a uma ascese primeira diante da alteridade da obra; e, num segundo momento, desaloja-o de sua identidade primeira para abri-lo a novas possibilidades de *habitar o mundo*. Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur dará a essa transformação da experiência do intérprete (e do leitor) o nome de refiguração. (GAGNEBIN, 2021, p. 167-168).

Seria adequado esse tipo de exercício em que busco, na prática da intertextualidade, dar passos em direção à minha própria “refiguração”²¹, mesmo em se tratando de literatura infantil,

²¹ “A transformação da experiência viva sob o efeito da narração” (GAGNEBIN, 2021, p. 172 – destaque nosso).

analisada sob um ponto de vista que se quer apoiado na hermenêutica? Acho que é válido esse desafio e me lanço no leito da minha própria infância em busca das lembranças de livros de literatura infantil, dos anos 1980.

Não foi difícil resgatar esses títulos. Lembrei-me, em especial, de dois: *Lúcia Já-Vou-Indo*, de Maria Heloísa Penteadó (1989), e *O Bichinho da Maçã*, de Ziraldo (1982), cujas capas seguem nas figuras 4 e 5. Felizmente, pude adquiri-los para esta ocasião graças à existência de sebos virtuais. Do contrário, seria impossível realizar essa proposta sem manuseá-los e vê-los na sua concretude diante de mim.

Figura 4 e 5 – Capa dos livros *Lúcia-Já-Vou-Indo* e *O Bichinho da maçã*



Fonte: Maria Heloísa Penteadó (1989) e Ziraldo Pinto (1982)

Do primeiro livro, lembrei-me de forma mais detalhada, tanto do título quanto da história. Sinto que ele realmente me marcou e foi o que me provocou mais entusiasmo quando sabia que estava prestes a ser entregue pelo correio.

Lúcia Já-Vou-Indo conta a história de uma lesma que recebe um convite para uma festa na casa da libélula Chispa-Foguinho. Mas, por causa de sua natureza vagarosa, a lesminha já acumulava muitas frustrações por não conseguir chegar a tempo aos eventos. Desta vez, ela resolveu fazer diferente: começou a se aprontar a uma semana da data marcada e ainda reservou alguns dias para o trajeto de sua casa até o endereço de Chispa-Foguinho.

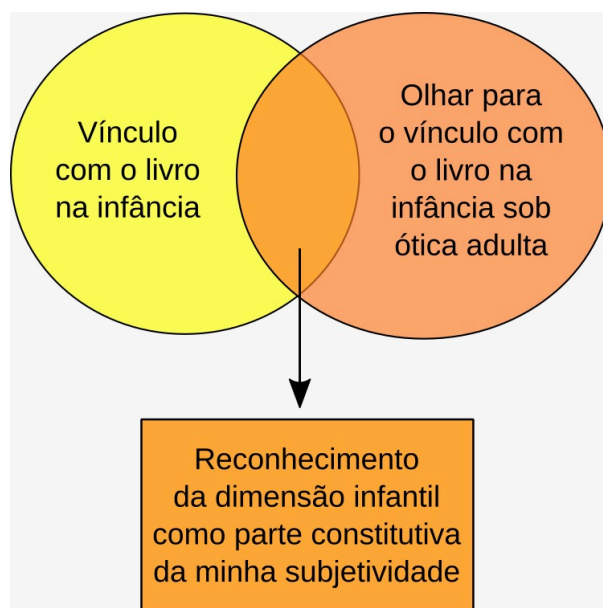
Mesmo com toda a antecedência, Lúcia ainda estava a caminho, quando o dia da festa chegou. Ela se viu deixada para trás por todos os outros bichos que passavam por ela, em direção ao mesmo lugar. Quando chegou ao seu destino, o enredo de sua vida se repetiu: tarde demais, a festa tinha acabado! Chispa-Foguinho já estava até dormindo. Lúcia caiu no choro, mas as lágrimas fluíam em uma velocidade tão demorada que a dona da casa nem acordou. Quando a libélula despertou, no dia seguinte, foi que viu Lúcia Já-Vou-Indo moribunda de tanto lamento. Mesmo

após tentar reanimar a amiga, a lesminha permanecia inconsolável. Até que a libélula teve uma grande solução: realizar uma festa na casa de Lúcia para que ela pudesse, finalmente, participar do início ao fim. O plano da libélula realmente teve sucesso, pois ela e sua família articularam a entrega dos convites, cuidaram da decoração e providenciaram até os comes e bebes.

Revisitar o livro e a história de *Lúcia Já-Vou-Indo* me trouxe uma sensação bem peculiar e interessante. À medida que cada página do livro se mostrava diante de mim, eu também me encontrava com lembranças visuais e sensações que pareciam familiares. Creio que não tenha me encontrado, necessariamente, com os sentimentos da Luciana criança, quando se identificou com a história da Lúcia Já-Vou-Indo. Talvez, o que tenha ocorrido foi um reencontro da Luciana de hoje com o que foi sendo elaborado ao longo da vida, a partir do meu primeiro contato com aquele livro.

Não é possível racionalizar totalmente essa vivência, porque ela tocou dimensões sutis da minha sensibilidade, as quais são difíceis de traduzir em palavras, apesar deste ser um dos objetivos do relato que faço. Mas, com certeza, esse contato trouxe o reconhecimento de uma sensação de pertencimento à história e aos sentimentos que o livro provocou em mim. Dessa forma, reler o livro foi uma experiência de transitar entre duas dimensões. A primeira dimensão seria o vínculo estabelecido com o livro na minha infância. A segunda dimensão é o olhar para essa relação de vínculo com o livro estabelecido na infância, porém, sob uma perspectiva adulta. Penso que a interação dessas duas dimensões me leve para um terceiro lugar de percepção que não é nem o da atualidade, na condição de adulta somente, mas um lugar que parece incorporar as sensações da minha infância com mais propriedade do que um mero olhar adulto sob uma criança, pois, de alguma forma, a dimensão infantil é parte constitutiva do meu ser no presente. Na figura abaixo, tento expressar essa ideia de forma gráfica para ilustrar esse raciocínio.

Figura 6 – Interação entre duas dimensões resultando em uma terceira



Fonte: arquivo pessoal.

Compreendo que a sensação de me sentir diferente dos demais (irmãos, amigos), e de um leve abandono e frustração, por ser como era, foram as chaves de interpretação que criaram esse vínculo entre a personagem e a Luciana pequena. A Luciana adulta, portanto, desconfia que essa suposta sensação vivenciada por sua criança interior tenha sido a âncora que ligou seu imaginário ao livro lido na infância.

A partir desse mesmo ponto de vista, é bastante provável que meu eu criança tenha se solidarizado ou se identificado com a tristeza da personagem principal, pois minha maior lembrança dessa narrativa era a de que Lúcia tinha se sentido muito fracassada, além de se ver como alvo de chacota pelos outros bichos da floresta. Eu, inclusive, achava que o nome dado à personagem fosse um apelido que os bichos da floresta deram a ela. Mas, na história real, não é bem assim. O seu nome foi atribuído pelo narrador, aparentemente. A personagem também aparece dizendo “já vou indo...” com uma certa frequência.

No entanto, é nítido que toda a bicharada se prestava a fazer algum tipo de comentário para ela ou sobre ela. Em função disso, creio que esse tom depreciativo tenha ficado registrado em mim, de modo que meu imaginário tenha se encarregado de criar pequenos desvios narrativos paralelos à história, como foi o fato de supor que o nome “Já-vou-indo” teria sido uma criação dos bichos da floresta para Lúcia.

Vale acrescentar que a narrativa faz uso de adjetivos que reforçam um tom jocoso direcionado à personagem. O termo “*a molenga*” foi usado em três páginas para se referir à personagem. Trago um exemplo no trecho a seguir: “Puseram a molenga em cima de uma folha de

capim e vieram voando e trazendo a folha pelos ares. Danadas como elas só, em dois minutos a lesma estava em casa. Isso, apesar de ter caído da folha três vezes”. (PENTEADO, 1989, p. 27).

Na figura abaixo, alguns personagens endereçam a ela adjetivos que a desqualificam.

Figura 7 – *Lúcia Já-Vou-Indo*: “coitada” e “é distraída”



Fonte: Maria Heloísa Penedo (1989)

Eu tinha uma vaga lembrança de que a tristeza da personagem teria sido remediada pela iniciativa dos amigos, embora não me lembrasse exatamente qual a solução dada. Ao ler o livro no momento presente, ocorreu-me que a personagem ficou feliz por “ser salva”, mas não vemos necessariamente uma guinada de autossuperação. O fato é que eu realmente não sei se essa sensação de não superação é um resquício do que senti, ao me identificar com a personagem quando eu era uma menina, ou se é, simplesmente, uma identificação atual com a lesminha Lúcia. Talvez nem importa saber a origem dessa sensação, mas, sim, reconhecer que a relação que estabeleci com o livro, na minha infância, traz esse efeito sinestésico que me permite reconhecer um sentimento que tive, mesmo sabendo que não o sinto da mesma forma hoje.

Tenho também uma recordação de que a minha mãe, que foi quem deve ter lido a história para mim na época, chamava-me algumas vezes pelo nome da “*Lúcia Já-vou-indo*”. Provavelmente, isso ocorria em momento em que eu precisava ser mais rápida ou mais atenta em determinada situação. Mesmo que esse fosse um chamado de advertência feito de forma bem-

humorada, pode ter contribuído para que a Luciana criança se projetasse²² na personagem e, assim, a identificação também acontecia por essa via. Mais uma vez, não tenho certeza se essa memória corresponde a algo que aconteceu realmente ou se a minha mente está produzindo essa certa “memória artificial”²³.

Ainda sobre essa tal memória inventada, é curioso notar a criação que a minha mente fez a partir da minha relação com o livro na época de criança. Antes de tê-lo em mãos hoje, acessei memórias visuais do livro que, na realidade, não são as mesmas que o livro traz, embora parecidas. Atribuo, portanto, ao imaginário essa função de criar algo próprio, como um conteúdo nosso que não corresponde exatamente à realidade, mas é, sim, fruto da nossa dimensão sensível em relação à experiência vivida. Penso que, dessa mesma forma, a criança cria sua própria leitura de mundo, a partir da relação estabelecida com os adultos e, portanto, não apenas reproduz o que está no mundo externo, embora sejam as referências do mundo externo que, ao interagirem conosco, vão criando marcas na nossa subjetividade.

E, na atualidade, o sistema meritocrático instituído pela sociedade desigual e injusta em que se vive pode provocar em muitas pessoas sensações que se assemelham ao sentimento de Lúcia, a qual, sempre se movendo mais lentamente que os demais, acabava sendo considerada uma lesminha conhecida pelo seu atraso.

Ora, no mundo em que se vive, o sentido de produtividade imposto pelo sistema capitalista acaba configurando as subjetividades em processos de “ação-contínua em modo *fast*”. Os resultados do enquadramento das pessoas, de modo geral, em categorias de mais ou menos rapidez, agilidade, eficiência, destreza, êxito, sucesso têm contribuído para que se ampliem as neuroses na sociedade contemporânea. Inverter o sinal de *fast-life* para a *slow-life*, talvez ainda possa ser um tema para debates no presente, considerando o próprio modo de vida do século XXI. Em grande medida, não me reconheço como alguém enquadrada, de fato, nesse “*way of life*” que muito se definiu pelas influências da cultura estadunidense em nossa sociedade.

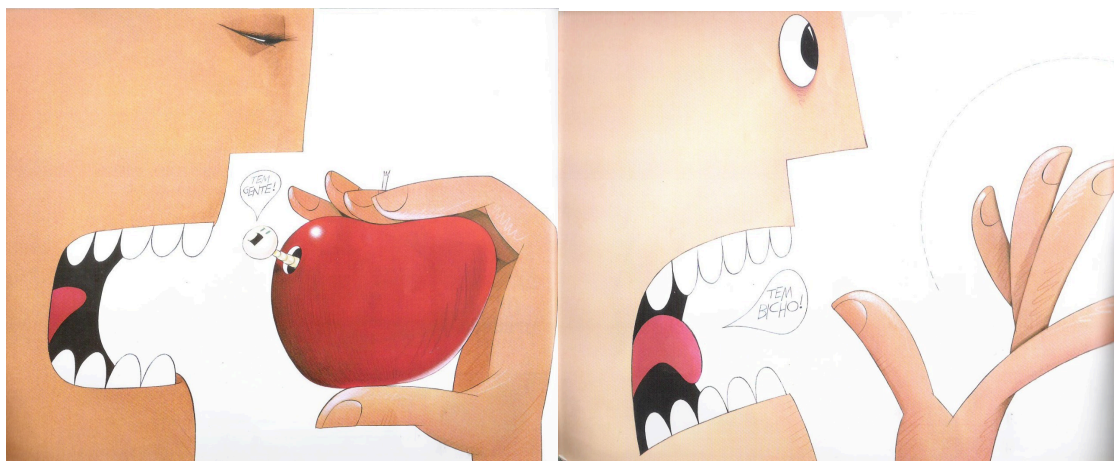
Já o livro *O Bichinho da Maçã* suscita em mim uma memória afetiva provocada muito mais pela ilustração que ele traz do que pela narrativa textual. A história conta sobre um bichinho que

²² O termo “projetar”, neste caso, tem raízes na psicanálise e se refere ao ato de uma pessoa lidar com alguém ou com alguma situação dentro dos moldes e das dinâmicas que suas neuroses determinam. Assim, a projeção é um mecanismo inconsciente que todas as pessoas articulam e que forja o espelhamento de uma dinâmica psíquica provocado pela neurose em cada um de nós.

²³ Memória artificial é uma expressão que pode ser associada ao mundo da tecnologia informatizada. Nesse sentido, é um dispositivo dos *softwares* ou programas que armazenam e fornecem dados para operar funções em vários tipos de equipamentos. No entanto, o termo aqui não está ligado a essa ideia; antes, faz menção à memória que foi inventada por alguém, no caso por mim mesma, sobre determinado evento do passado, mas, pelo fato de ter sido inventada no presente, não é verdadeiramente uma memória, pois não resgata, com fidelidade, um fato ou informação de algo que aconteceu.

mora em uma maçã e que enfrenta o perigo de ser engolido por um humano prestes a morder a fruta. O diálogo entre o homem e o bichinho percorre um caminho perspicaz, na medida em que brinca com o uso das palavras de cada personagem. As figuras a seguir expressam claramente essa ideia.

Figuras 8 e 9 – O Bichinho diz “*Tem gente*”. O homem diz “*Tem bicho*”

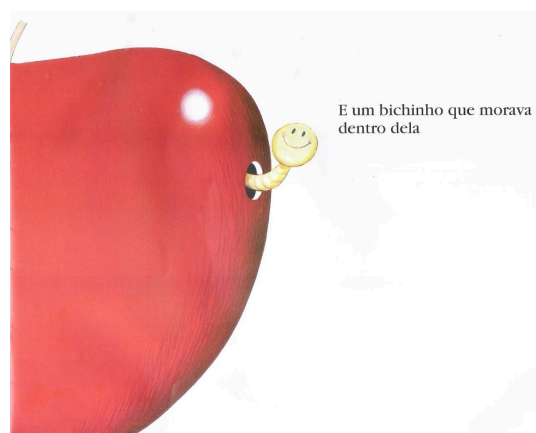


Fonte: Ziraldo Pinto (1982)

O livro ganhou Prêmio Jabuti (1982) na categoria Melhor livro de arte, provavelmente, por conduzir com simplicidade e criatividade o encontro entre o homem e o bichinho, além de trazer como pano de fundo elementos simbólicos do mito de Adão e Eva, evocados, principalmente, pela presença da maçã, mas, também, pela aparição de uma serpente, pelo uso da palavra *paraíso* e outras simbologias.

Como dito no início, minha forte recordação da obra estava muito mais ligada à parte gráfica do que ao conteúdo verbal. Eu me lembro de que o tal bichinho da maçã ganhou minha afeição de forma quase automática, graças ao seu alegre e esperto semblante exposto na capa. Sendo a ilustração de Ziraldo um trabalho marcado pela clareza e expressividade nas ações das personagens, penso que este foi o aspecto que disparou em mim, quando criança, a vontade de criar pequenas histórias sustentadas apenas pela sequência das páginas ilustradas. Era isto o que parecia ocorrer comigo e *O Bichinho da Maçã*. Brincando de desenvolver meu próprio enredo, eu me identificava com o bichinho – que, para mim, era do gênero feminino – por sua pequenez e por desejar ser tão simpática como ela era.

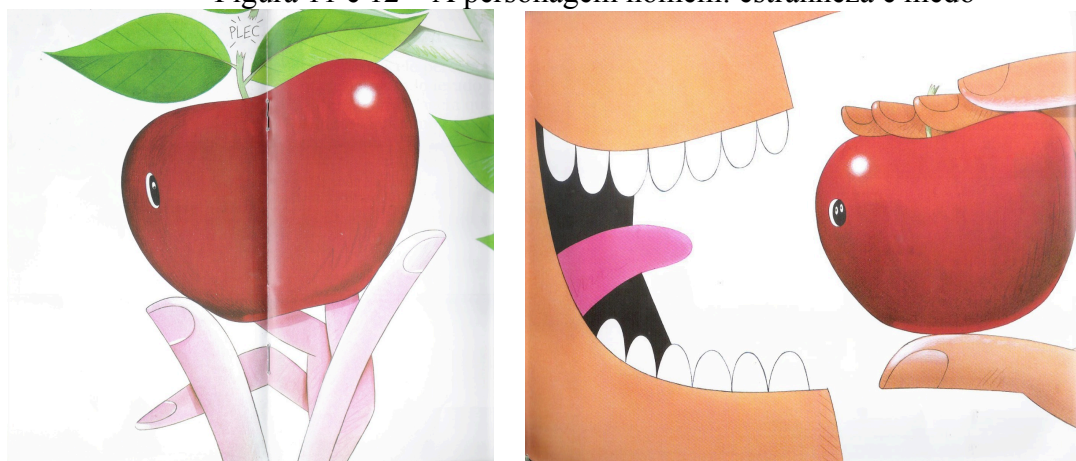
Figura 10 – *O Bichinho da Maçã*: identificação pela simpatia



Fonte: Ziraldo Pinto (1982)

Já a outra personagem, o homem, trazia-me um certo lampejo de grande estranheza, uma peculiar sensação de mistério e medo. Sinto que isso se devia ao modo incompleto com que a personagem é representada, pois somente algumas partes de seu corpo são expostas na página e, ainda assim, ocupando grande parte dela, o que poderia agregar um tom opressor em relação ao bichinho. Nesta personagem, o comprimento de seus dedos e a eminência do risco de vida que o bichinho corre podem ter provocado essas sensações.

Figura 11 e 12 – A personagem homem: estranheza e medo

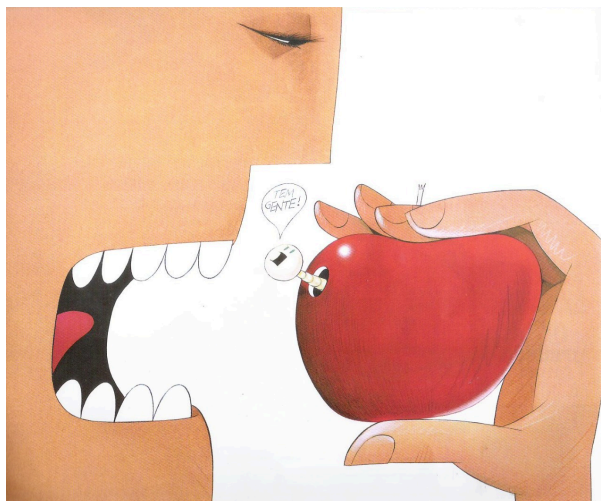


Fonte: Ziraldo Pinto (1982)

O encontro frente a frente entre as duas personagens era o mais temido por mim. Talvez isto pudesse me remeter ao medo da autoridade dos adultos, principalmente, evocada na relação com os pais. Na minha versão da história, a grande guinada acontecia quando o bichinho se colocava para fora da maçã e impunha sua presença gritando “*Tem gente!*”, frente ao homem. Tenho a sensação de que esse trecho me proporcionava um sentimento de triunfo frente as disputas de poder travadas

entre as pessoas do meu convívio, em especial, na relação com os adultos, cujo relacionamento era sentido por mim como se fosse permeado, vez por outra, pelo autoritarismo ou uso do medo como estratégia de barganha.

Figura 13 – O Bichinho da maçã se impõe



Fonte: Ziraldo Pinto (1982)

Sem dúvida, essas reflexões sobre a literatura infantil e suas reverberações no meu imaginário permitiram-me imersões na concepção de infância e nas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos, gerando muitas associações que merecem análises mais profundas sobre a minha própria “refiguração” das experiências vividas e elaboradas, no presente. Nesse sentido, identifiquei-me com uma reflexão feita por Gagnebin ao relatar um livro em que Walter Benjamin se põe a refletir sobre sua própria infância. Na escrita do livro, a autora considera que Benjamin se lançou a uma dupla experiência:

Essa experiência é dupla: primeiro, ela remete sempre à reflexão do adulto que, ao se lembrar do passado, não se lembra dele tal como realmente ele foi, mas somente pelo prisma do presente projetado sobre ele. Essa reflexão sobre o passado visto através do presente descobre na infância perdida signos, sinais que o presente deve decifrar, caminhos e sendas que ele pode retomar, apelos aos quais deve responder, pois, justamente, não se realizaram, foram pistas abandonadas, trilhas não percorridas. Nesse sentido, a lembrança da infância não é idealização, mas sim realização do possível esquecido ou recalcado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido feito diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta (GAGNEBIN, 1997, p. 97).

No próximo capítulo, sigo na investigação sobre o imaginário infantil suscitado através de livros destinados às crianças que apresentam abordagens distintas das tendências clássicas observadas na literatura infantil do século XX.

4 ANÁLISE DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Neste capítulo, buscarei analisar como e quais concepções de infância se fazem presentes nas entrelinhas dos livros infantis e, a partir daí, será necessário observar quais imaginários de infância são agenciados por essas produções, por meio do seu conteúdo simbólico trazido não só no enredo, pelas personagens e pelo texto, mas também, e com igual importância, pelo conjunto de sua materialidade gráfica.

Conforme comentado anteriormente, os livros escolhidos para análise são *Omo-Oba – História de Princesas*, de Kiusam Oliveira, e *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman. Nitidamente, são títulos que abordam de forma central a princesa, personagem bastante conhecida por infâncias de várias gerações ocidentais²⁴. Por isso mesmo será possível observar como essas histórias em torno de tal figura abrem possibilidades de olhar para a infância e tentar apreender que concepção de criança e de imaginário está sendo gestada atualmente, tendo em vista concepções desenvolvidas ao longo do tempo.

Diante de um universo muito vasto de livros voltados para o público infantil, foi visitando a biblioteca pública Paulo Duarte, que pude finalmente definir um dos livros que eu iria abordar. Nesta biblioteca eu conversei com uma professora aposentada que trabalhou por anos nas salas de leitura de uma escola municipal de São Paulo e que, agora, estava realizando um trabalho voluntário de mediação de leitura à crianças e jovens que frequentam o espaço. Contei a ela sobre meu TCC e pedi indicações. Em primeiro momento ela me sugeriu os contos clássicos dos Irmãos Grimm e também de Perrault. Ao perguntar a respeito de produções mais recentes, ela me sugeriu livros relacionados à vertente racial e me apresentou o livro *Omo-Obá: histórias de princesas*, de Kiusam de Oliveira, o qual eu já conhecia, e alguns sobre a cultura indígena, dentre eles livros do escritor indígena Daniel Munduruku.

Uma vez que as princesas são personagens presentes em muitas histórias dos contos de fada e que, por essa razão, este personagem é bastante conhecido, escolhi o livro *Omo-Obá* com o objetivo de perceber como as princesas são tratadas neste livro, tendo em vista que o meu referencial de princesa cunhado em minha infância é o da princesa apresentada pelo mundo da Disney, através dos filmes e desquinhos de histórias contadas.

²⁴ Esclareço que a escolha dos livros analisados no presente trabalho resultou a partir dos seguintes critérios básicos:
a) interesse por uma literatura infantil centrada em questões étnico-raciais e de gênero;
b) interesse em fazer um contraponto das princesas presentes na literatura infantil contemporânea às princesas encontradas nos contos de fadas clássicos.

A escolha do livro *Até as princesas soltam pum* considerou dois motivos: abordar princesas e, também, utilizar um título do autor Ilan Brenman, que tem se revelado bastante conhecido no mercado de livros infantis.

Em se tratando da personagem princesa, talvez fosse previsível que se escolhesse um livro de contos de fada que trouxesse uma história tradicional já conhecida. No entanto, quando pensamos na ideia de princesa, um conjunto de imagens figurativas povoam nossa mente, mesmo que possam existir formas peculiares no imaginário de cada pessoa. O perfil dessa personagem orbita entre as seguintes características: uma jovem bela, de cabelos lisos, loiros, pele branca, olhos claros, temperamento dócil, casta, delicada, generosa e obediente às convenções de um sistema familiar patriarcal. O trecho a seguir, de *Bela Adormecida*, ilustra essa ideia: “A primeira fada deu à princesa o dom da beleza. A segunda o dom da bondade. A terceira, o dom da graça, A quarta, uma linda voz. A quinta e a sexta, o talento para a dança e a música”. (HOFFMAN, 2003, p. 29).

Considerando que a figura da princesa já está estabelecida no imaginário das pessoas, a partir dessas características, o objetivo é trabalhar livros em que a princesa apresenta modos de ser divergentes da personagem clássica da literatura infantil, provocando, quem sabe, uma desestabilização no imaginário de princesa já estabelecido.

4.1 *Omo-Oba – História de Princesas*

Em *Omo-Oba – História de Princesas*, a autora traz seis contos, cada um destinado a falar de princesas oriundas da cultura iorubá: *Oiá*, *Oxum*, *Iemanjá*, *Olocum*, *Ajê Xalugá* e *Oduduá*. Essas informações, por si só, já apontam um aspecto afirmativo das raízes africanas bastante representativo para um país onde 56% das pessoas são negras²⁵. Apesar do enorme contingente da população negra no Brasil, sabemos que a estética branca europeia é hegemônica nos bens culturais dos países ocidentais. Dessa maneira, é pelo viés cultural e étnico que *Omo-Oba – História de Princesas* provoca uma ruptura com uma tradição de histórias infantis em função de dois aspectos: a imagem de princesas advindas de uma cultura que não é a europeia, embora de suma importância para a constituição da nossa cultura brasileira, e a posição de poder que a personagem negra ocupa na história.

Em muitas histórias infantis, as personagens negras estão associadas a um caráter negativo por diversas características depreciativas, do ponto de vista estético, ou duvidosas, do ponto de vista ético, tais como: maldade, falsidade, inferioridade, incapacidade, submissão, rebeldia, zombaria e até impureza.

²⁵ Dado extraído de matéria do *Jornal da USP*. Disponível em <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/> Acesso em: 3 de jun. de 2022.

Na literatura infantil brasileira, o conhecido *Sítio do Picapau Amarelo*, publicado pela primeira vez em 1920 por Monteiro Lobato, tornou-se um clássico no país. No entanto, análises mais recentes, do ponto de vista decolonial²⁶, mostram um racismo estrutural que permeia os diálogos, a caracterização e o local social ocupado pelas personagens negras Tia Anastácia, Tio Barnabé e o próprio Saci:

Marisa Lajolo (1996)²⁷ e Regina Zilberman (1985)²⁸ revelam que apesar do tratamento afetivo destinados a esses personagens, seus espaços se reduzem ao confinamento no interior dos sítios, fazendas, mansões e florestas, um estigma de desqualificação social, representando uma forma de conhecimento sempre desdenhada na cultura dominante. (SANTOS, 2017, p. 2).

O aspecto negativo atribuído aos negros decorre de uma situação histórica, na qual se constituiu um racismo estrutural arraigado nas sociedades marcadas pela escravidão dos povos africanos nos tempos mais remotos desses países. A literatura, como produto de uma cultura, reafirmou uma mentalidade racista fortemente amalgamada no Brasil. Pode-se dizer que algumas obras de literatura infantil reforçaram esse aspecto e, nesse sentido, é importante destacar a função social desempenhada por livros que vão buscar a desconstrução desse preconceito, por meio de contos que exploram os ensinamentos, os valores, a estética, a poética e a história de povos africanos e da cultura afro-brasileira.

Além disso, a predominância de personagens brancas na maioria das histórias infantis e a ausência de personagens negras deixa uma lacuna de representatividade e pertencimento para a criança negra. A rara aparição de protagonistas negros causa uma invisibilidade no próprio reconhecimento da criança negra ou parda como tal, pois, não tendo um personagem semelhante, dificulta as chances de identificação do leitor negro com o sujeito da história e com a construção de um enredo trilhado por este.

Se a leitura possibilita, entre outras coisas, a abstração e a elaboração da realidade, a ausência de personagens negras impacta nessa função sensível do intelecto da criança, no qual se constituem as camadas do imaginário, compondo a subjetividade de cada ser humano.

²⁶ O artigo intitulado “Por um ensino decolonial de literatura”, explica que: “A decolonialidade nos propicia incorporar o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos, os assujeitados no processo de colonialidade (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIs, populações das classes trabalhadoras, dentre outros), de forma a buscar a reestruturação do sistema, com vistas a torná-lo cada vez mais aberto, sem que haja hierarquização de saberes, de histórias, de línguas, de modos de ser. É, pois, um desafio. [...] a perspectiva da decolonialidade enquanto um projeto de intervenção na realidade que, por esse motivo, possibilita o pensamento crítico sobre a construção histórica de práticas e políticas educacionais que se escamoteiam de inclusivas, mas acabam por reforçar as desigualdades entre grupos sociais distintos. (MACHADO; SOARES, 2021, p. 991 e 1002).

²⁷ Não foi possível localizar na bibliografia de Santos (2017) a referência de Marisa Lajolo (1996).

²⁸ Deduz-se que, neste caso, trata-se de LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1985, já que não consta das referências obra de Zilberman (1985).

Em virtude dessas questões, observa-se o aparecimento de iniciativas na área da educação pautadas na valorização das raízes afro-brasileiras para uma educação antirracista, tais como: clubes de assinatura de livros infantis *BlacKids* e *Clubinho Preto*; *Calunguinha*, um *podcast* de histórias afro-brasileiras e programações²⁹ infantis oferecidas por centros culturais que trazem brincadeiras, músicas e histórias africanas.

Logo na dedicatória de *Omo-Oba – História de Princesas*, a autora reverencia seus ancestrais e toma seus ensinamentos como missão de vida a ser disseminada em sua existência. Isto revela um compromisso com a conservação de uma tradição e uma cultura de outros tempos, em outras sociedades diferentes do padrão europeu. O livro vai manter esse propósito, na medida em que ele traz consigo personagens que representam os mitos da cultura iorubá e afro-brasileiros.

O recorte dado às princesas está além da perspectiva étnica. Há também uma evidente marca de gênero no livro, a começar, é claro, por se tratar de princesas, mas não só por isso. O livro atribui às princesas características marcadas pela garra, pelo poder e pelo engajamento, muito diferente do perfil atribuído às princesas dos contos de fada. O texto de apresentação destaca a força da figura feminina, citando Oduduwá, a mulher criadora do planeta Terra. Sobre esse grande feito, a autora diz: “se uma mulher teve esta capacidade, o poder está com ela” (OLIVEIRA, 2009, p. 7). A partir daí, o livro se lança ao intuito de encorajar meninas a se apropriarem desse poder que atravessa o tempo.

No conto “Oiá e o búfalo interior”, a princesa Oiá era descrita como bela, graciosa, rápida, determinada e geniosa. “Era de fato uma menina guerreira” (OLIVEIRA, 2009, p. 9). Ela tinha o poder de se transformar em vários animais, mas guardava esse atributo como um segredo. A princesa tinha Ogum como amigo de muitas brincadeiras, inclusive brincadeiras de lutas. Ogum admira e respeita a amiga. Certo dia, acidentalmente, o menino descobre o mistério de Oiá, quando ela se transforma em búfalo, sua transformação predileta. A princesa explica para Ogum seu dom e, mais uma vez, podemos lembrar do poder ancestral de Oduduwá nas palavras de Oiá:

Toda menina, toda mocinha e toda mulher tem dentro de si a força e o poder de um animal selvagem sagrado que, em certos momentos, devem ser colocados para fora, devem explodir para o universo com a mensagem de que fazemos parte de tudo isto. (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

²⁹ Como exemplo dessas iniciativas, destaco o Projeto “Xirê de Quintal” oferecido ao longo do mês de maio de 2022 no SESC Guarulhos e idealizado por Tamiris Ferreira, graduanda de Pedagogia na Faculdade de Educação da USP, também autora do livro infantil *Ayo e as Formiguinhas*.

Nesse conto, vemos como a princesa assume outras virtudes muito distantes da princesa típica, sendo uma menina bela e graciosa sem perder robustez e agilidade. Não à toa, o búfalo era sua transformação preferida.

Além de apontar para outra forma de ser princesa, Oiá nos abre a possibilidade de ser admirada em suas virtudes por uma figura masculina (Ogum), o que, mais uma vez, parece contrariar as histórias clássicas dos contos de fada. Nestes, a princesa está à espera do príncipe que, este sim, é um guerreiro ou uma personagem de ações incisivas, que vai em busca de uma conquista ou a salvação da princesa indefesa. Nesse contexto, é interessante chamar a atenção para o subtítulo do livro: *histórias de princesas*.

Uma vez que o livro não anuncia nenhuma particularidade das princesas abordadas em seus contos, podemos inferir uma intenção de inclusão dessas figuras femininas como, também, dignas de serem princesas, sem que seja necessário um aposto ou adjunto como “princesas africanas”, por exemplo. É como se o subtítulo provocasse uma tensão no estatuto de ser princesa, ampliando a ideia de princesa sem precisar dar explicação ou pedir licença, rompendo com a ideia de uma imagem única de princesa.

Ainda em “Oiá e o búfalo interior”, a protagonista é uma menina que tem suas preferências (o tipo de vestimenta de que mais gosta, as cores e os acessórios que mais lhe representam, o animal cuja metamorfose mais lhe agrada), suas habilidades (Oiá brinca de fazer vento e tem o poder de se transformar em animais) e os momentos em que faz escolhas (escolhe o momento em que brinca com o amigo, mas, também, o momento de se ausentar da brincadeira para se transformar). Ela também demonstra ter saberes próprios quando explica seu poder para Ogum; ou seja, a personagem, que é criança, está numa posição de quem tem algo a dizer, a fazer por si só, sem determinação de outras pessoas. Essa ideia se alinha com uma concepção de infância que reconhece na criança um sujeito autêntico, que tem espaço, desejos e voz, e está construindo a sua identidade no meio em que vive, portanto, também construindo outras possibilidades.

Figuras 3 e 4 – “Oiá e o búfalo interior”



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)

É evidente que, sendo a princesa uma figura feminina, todas essas características vão proporcionar uma maior identificação desse perfil àquelas pessoas que se veem como meninas, do ponto de vista da identidade de gênero. Sendo assim, constatamos uma intenção de falar sobre outras formas de ser menina, se compararmos com uma concepção de menina construída a partir do imaginário das princesas clássicas.

Ainda no nesse conto, a menina Oiá está no mesmo nível de força ou valentia que o seu amigo Ogum, o que também sugere uma não submissão da menina em relação aos meninos e uma emancipação de um lugar passivo, geralmente destinado às meninas nas sociedades ocidentais.

Figuras 5 e 6 – “Oxum e seu mistério”



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)

No conto “Oxum e seu mistério”, a princesa Oxum é apresentada com características bastante diversas entre si. É como se, metaforicamente, tratasse-se de uma composição pictórica feita a partir de várias paletas de cores, cores quentes e cores frias, tudo num mesmo desenho. Atributos como beleza, vaidade e maternidade estão presentes em Oxum assim como o atrevimento, a genialidade e a determinação. Essa diversidade não nos espanta, considerando que o ser humano é composto por várias características, muitas vezes, conflituosas entre si. Se estabelecemos um paralelo com as princesas clássicas, cuja personalidade gira em torno de tons pastéis, suaves e plácidos, sem qualquer oscilação quanto ao seu temperamento, percebe-se uma considerável diferença entre elas e as princesas trazidas por Oliveira (2009).

Aliás, em todos os contos de *Omo-Oba*, a beleza e o caráter guerreiro/corajoso são elementos presentes nas princesas mesmo que cada uma possua características muito particulares, tanto do ponto de vista subjetivo quanto nos hábitos, dons, nas vestimentas, nos adereços e até nas cores preferidas. Já as princesas dos contos de fadas estão muito mais identificadas com um padrão comportamental, psicológico e físico. Da mesma forma, o enredo de suas histórias é composto por

pontos de semelhança: o início da trama apresenta uma situação adversa que vitimiza a jovem, uma reviravolta a salva do apuro por uma solução geralmente mágica e o desfecho de tudo é protocolado com o casamento da princesa com um príncipe e o casal vive “*feliz para sempre*”.

No contraponto dessa ideia, as princesas em *Omo-Oba* são únicas, tanto quanto as experiências que elas vivenciam e que reverberam em suas vidas. Traçando um paralelo dessas princesas iorubás com as concepções de infância, também faz sentido considerar que as crianças são seres marcados por um conjunto muito particular de características, com afinidades, dificuldades e preferências e, assim como qualquer sujeito, constitui-se como tal conforme as experiências e o contexto no qual estão inseridas.

Nos contos de fada, as princesas se veem apaixonadas por um príncipe, e vice-versa. Em *Omo-Oba*, não há um relacionamento amoroso explícito entre a princesa e outra personagem, mesmo porque trata-se de personagens infantis, mas é evidente a admiração de uma personagem masculina, Ogum, direcionada à princesa, conferindo a esta uma posição de poder. Esse aspecto reflete a intenção da autora declarada no texto de apresentação do livro: “Neste livro, reforço características que julgo capazes de empoderar meninas de todos os tempos” (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

As princesas em *Omo-Oba* desempenham um comportamento ativo, que possibilita a tomada de decisões e posicionamentos. Sendo estas personagens assumidas por crianças, suas atuações coadunam com a ideia da criança como um sujeito que atua em sua realidade, que tem iniciativa e movimentos autorais, mesmo que isso não pareça tão visível em virtude de sua relação de dependência com o adulto, pois esse último detém maior poder de decisão e domínio sobre a criança, direcionando-a. Por outro lado, a criança, muitas vezes, busca soluções alternativas no sentido de realizar o que deseja, mesmo que isso implique correr algum risco ao romper com as regras determinadas pelo adulto.

No conto “Oxum e seu mistério”, a relação adulto/criança é tratada de maneira equivalente no que tange considerar a criança como um sujeito de direitos. Percebemos vários exemplos disto na história: a criança tem voz ativa nas decisões públicas (Oxum participa da assembleia da cidade junto aos adultos); a criança é respeitada em suas atitudes (a decisão de Oxum para solucionar o problema da cidade foi acatada, mesmo que muitos adultos duvidassem que ela conseguiria); os adultos legitimam e valorizam o que a criança produz (as ferramentas produzidas por Ogum eram consideradas as mais bem-feitas da cidade); a criança é visibilizada na sociedade (a ausência de Ogum na cidade provocou fome na população, pois a colheita foi prejudicada pela falta de ferramentas que o menino produzia para o trabalho agrícola).

Figura 7 – “Olocum e o segredo do fundo do oceano”



O conto “Olocum e o segredo do fundo do oceano” chama atenção por dois aspectos: a característica da princesa e o final do enredo. A protagonista é uma princesa que vive o drama existencial por ser diferente dos humanos, pois ela é uma menina anfíbia. Já o desfecho da trama é relativamente inesperado em se tratando de uma história infantil que, comumente, traz “ finais felizes”, haja vista o famoso jargão “*e foram felizes para sempre*”, dos contos de fada.

A condição de anfíbia trazia à Olocum uma tristeza profunda, timidez e solidão. Diferentemente das demais princesas desse livro, ela não era vaidosa e preferia manter sua beleza natural. A menina anfíbia preservava em segredo o mistério sobre sua natureza e, por isso, transitava de modo sorrateiro entre o fundo do oceano e a beira do mar, intrigando todos que moravam no vilarejo da praia.

Quando estava em terra firme, a princesa sempre avistava Ocô, um menino por quem ela era apaixonada. Um certo dia, movida pelo desejo de se aproximar dele, tomou coragem e foi até o garoto. Eles viraram amigos e passaram a se encontrar com frequência. Ocô indagou à princesa sobre seu ar sombrio em meio a sua tamanha beleza. A princesa hesitou em contar sobre sua natureza anfíbia. Até que um dia, quando sentiu confiança no amigo, revelou seu mistério, mas a reação de Ocô foi de zombaria e exposição do seu segredo para todos na aldeia. Tomada por tanta

humilhação, Olocum se isolou no fundo do mar, sem imaginar quando teria coragem de retornar à terra.

Assim como as outras princesas do livro *Omo-Oba* trazidas aqui, Olocum desempenha uma postura pró-ativa quando vai em busca de conhecer o menino pelo qual se afeiçoou. Interessante notar que, nesse caso, é a personagem feminina que vai até a figura masculina, contrariando o enredo tradicional em que a princesa fica à espera do príncipe.

Essa história lida com o desafio de se assumir como se é e de trazer um final em que a princesa não tem uma repercussão positiva para si. Assim, a trama parece deixar a situação ocorrida sem solução provisoriamente. Esse devir pode provocar ao leitor a busca por uma reviravolta.

A concepção de infância presente na história também se aproxima da ideia de criança que tem desejos, vive em um contexto próprio e que, por vezes, encontra dificuldades de ser como é justamente em virtude de características que a faz ser um sujeito único, em meio a seus pares. Em certa medida, todos nós somos sujeitos únicos, mas, a depender de determinadas circunstâncias, as diferenças são percebidas com mais ou menos evidência, provocando perdas ou ganhos.

Fazendo um diálogo com o modelo da escola tradicional, por exemplo, temos uma instituição que lida com os sujeitos de maneira muito padronizada e impessoal. Sendo assim, não são raras as situações em que as diferenças entre os estudantes ficam mais visíveis, criando, muitas vezes, sérias situações de exclusão e hostilidade no processo de socialização entre crianças e jovens.

A partir da problemática de “ser diferente”, o conto pode fomentar a reflexão sobre a exclusão social praticada na sociedade sob a forma de racismo, xenofobia, homofobia, gordofobia, entre outros fenômenos que são atravessados pelas relações de poder entre as pessoas e os grupos sociais aos quais pertencem.

Considerando que as crianças vivem realidades específicas e que suas experiências são dadas a partir do que são – em meio ao seu próprio processo de constituição do seu ser, diga-se de passagem – e de como se relacionam com o mundo, podemos pensar que a exclusão acontece quando algum fator tensiona a (aparente) sensação de uniformidade entre elas. Isto sugere, mais uma vez, a não universalização do que é ser criança, indicando, portanto, a existência de várias infâncias.

Pensar dessa forma traz para o debate a perspectiva da interseccionalidade³⁰ que vai jogar luz em camadas de informações e signos que vão se sobrepondo e se inter cruzando nas relações dos

³⁰ O termo interseccionalidade teve sua origem na década de 1980, a partir do momento em que as mulheres negras apontaram problemas que o feminismo branco não contemplava. Da mesma forma, o movimento antirracista, direcionado ao homem negro, foi também questionado em vários aspectos por não conseguir tratar dos desafios da mulher negra. Assim, as mulheres negras sofrem as consequências geradas pelo encontro de dois eixos de opressão relacionados a gênero e raça. A interseccionalidade é um recurso analítico que busca abarcar a complexidade de

sujeitos com o mundo. Isto significa dizer que um livro que aborda princesas negras traz consigo um debate com vários pontos imbricados. A partir do livro, podemos pensar sobre o que é ser princesa, o que é ser uma princesa negra, o que é ser uma menina, o que é ser uma menina negra, entre outras reflexões. Cada uma dessas características e condições vão se sobrepondo e complexificando os desafios, as exclusões e os privilégios endereçados a cada pessoa.

4.1.1 A LINGUAGEM E A ESTÉTICA VISUAL EM *OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS*

No que tange à linguagem visual do livro *Omo-Oba: Histórias de Princesas*, feita pelo artista plástico Josias Marinho, identificamos um trabalho extremamente minucioso na composição das personagens e dos ambientes trazidos pelas histórias. A riqueza de detalhes nas ilustrações que representam as princesas é expressa por diversas técnicas: desenho, pintura, colagens e carimbos. Toda essa diversidade é composta por um aspecto delicadamente artesanal, pois parece que cada elemento foi inserido nas páginas de maneira manual. Os recortes, colagens e a impressão dos grafismos carimbados ora falhos, ora com a cor mais intensa e contornos mais precisos, dão pistas de uma execução feita à mão. A sobreposição de técnicas na composição de cada personagem explicita uma complexidade capaz de fazer o leitor se ater, tateando com os olhos cada textura e cada rastro do movimento e dos gestos do ilustrador impresso nas páginas.

Figuras 8, 9 e 10 – Recortes, pintura, desenho, carimbos e grafismos



determinado contexto, evitando com que certas opressões passem despercebidas da análise, como se batessem nos “pontos cegos” da nossa percepção, deixando a problematização incompleta, equivocada e injusta. (KYRILLOS; STELZER, 2020).



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)

E sobre o que o trabalho manual fala? O trabalho manual, muito presente nas culturas tradicionais, vai corresponder ao arcabouço ancestral com o qual o livro está comprometido.

Além disso, colorir, pintar, esperar secar, recortar, montar, colar são etapas de um processo cuidadoso que nos faz indagar sobre o tempo dedicado na produção de cada composição. E “tempo” é um elemento caro aos contos que atravessam gerações, pois cada vez que uma mesma história é contada, sua existência vai se perpetuando.

Em virtude da cultura oral que promove a circulação das histórias africanas e brasileiras de matriz africana, toda vez que são contadas, modificam-se conforme quem as conta. Essa lenta metamorfose do conto é que o faz ele vivo, assim como a nossa própria língua. O trabalho gráfico do livro explora justamente essa dinâmica viva dos contos através dos recortes e das colagens, pois cada vez que um conto sai da boca de alguém, um pedaço da história pode ser “recortado e colado” em cima de outra parte. Da mesma forma em uma ilustração, algum aspecto ganha uma camada de tinta a mais, outras partes podem ter uma marca diferente e, assim, uma série de sobreposições, com diferentes formas visuais de dizer, vão transformando o conto e atravessando gerações nessa dinâmica de transformação. A ilustração do livro, portanto, corresponde com fidelidade ao tema da ancestralidade.

A cor é um elemento muito presente no livro e isso também converge com o imaginário relativo à paleta de cores comumente associada ao continente africano. Tons vivos, quentes e

contrastes de cor estão presentes nas roupas, nos adereços e nos fundos das páginas do livro. As vestimentas das princesas carregam estampas que seguem uma padronagem étnica reconhecida de uma forma geral. Ao mesmo tempo, os grafismos dão sinais de que foram criados, e não simplesmente retirados de um mostruário.

Ainda sobre a linguagem visual, um dos pontos mais relevantes do livro é, sem dúvida, o tom da pele das princesas. Temos aqui princesas de pele negra, feições e cabelos bem diferentes do fenótipo das princesas oriundas dos contos de fada europeus. Aqui as princesas têm olhos grandes, lábios grossos, narizes largos e cabelos crespos, exibindo uma grande variedade de penteados. Todo esse conjunto de características sugere outro padrão estético e até mesmo de beleza, indo além do que se conhece pelas imagens reproduzidas de princesas de matriz europeia.

Figura 11 – Princesas negras: outras referências de beleza



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)

A ilustração das princesas negras, portanto, pode exercer um papel de grande importância, em razão do pertencimento e da representatividade que ela proporciona à criança de pele preta, a qual, provavelmente, não se reconhece diante da imagem das princesas clássicas. Esse reconhecimento também valida a existência de princesas negras, estimulando na menina negra a valorização de sua pele, seus cabelos, seus traços, seu corpo e sua beleza.

Para crianças não negras, as ilustrações também exercem o papel de provocar outras formas de serem princesas, tão legítimas quanto as princesas já conhecidas, na literatura infantil tradicional.

Para além do aspecto estético, a presença de personagens pretas, atuando em papéis que representam um alto prestígio social, desloca simbolicamente a negritude para outros lugares, indo na contramão de um imaginário que aprisiona a pessoa negra à posições subalternizadas e desumanizadas, construídas por um longo e estrutural processo de racismo, enraizado na cultura, no Brasil e em muitos outros países.

4.2 Até as princesas soltam pum – humanizando as princesas

Assim como em *Omo-Oba*, o livro *Até as princesas soltam pum* incita uma outra forma de olhar para as princesas, mesmo se tratando das princesas clássicas dos contos de fadas. A força argumentativa desse livro está, justamente, em mostrar que até mesmo uma figura reconhecida como referência de beleza e candura no mundo da fantasia ocidental possui também um lado asqueroso, repugnante, com faltas, falhas ou qualquer outra característica digna de reprovação de acordo com determinados critérios de beleza e de comportamento. Sendo assim, o título *Até as princesas soltam pum* parece permitir uma certa concessão a essas personagens.

Ora, se nem as princesas são infalíveis, as crianças e as pessoas “comuns” podem desfrutar de uma vida trivial e aceitar com tranquilidade sua condição humanamente imperfeita.

Em poucas páginas, o livro apresenta um diálogo entre pai e filha em torno da pergunta da menina sobre a verdade relativa às flatulências das princesas. A resposta que o pai dá é, também, o título do livro. Em seguida, Laura conta ao pai que a questão surgiu a partir de uma desavença entre as meninas e um colega da escola, quando ele afirmou que a “Cinderela era uma peidona” (BRENMAN, 2008, p. 9). A menina demonstrou defender a opinião de suas amigas, embora desconfiasse que o amigo tinha razão. Então, o pai de Laura a convida para acompanhá-lo à biblioteca de casa e, em tom de suspense, apresenta-lhe um livro que, segundo ele, era *O livro secreto das princesas*. A menina se encanta com aquele achado e, a partir daí, o pai de Laura conta como cada uma das donzelas – Cinderela, Branca de Neve e a Pequena Sereia – faziam para disfarçar quando eram acometidas pela necessidade de eliminar seus próprios gases.

Ao abrir o livro o homem diz:

— [...] tem um capítulo chamado “Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”.

— “Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo”?! O que significa isso, pai?

— Nesse capítulo, temos alguns relatos altamente secretos sobre os puns que as princesas soltaram. Você quer começar por quem? (BRENMAN, 2008, p. 14-15).

Quando o pai de Laura explica do que trata o capítulo, temos aí um exemplo, por mais banal que seja, da função educadora que um adulto assume perante uma criança sobre as coisas do mundo, pois, logicamente, quem está há mais tempo por aqui tem maiores condições de apresentar este mundo aos mais novos.

Arendt (1972) atribui à crise da educação ocidental moderna o fato de os adultos se verem descrentes deste mundo e, por isso, esquivarem-se do papel de serem autoridade para as crianças e os jovens e esse respeito. Essa omissão, de acordo com a autora, é perversa com as crianças, pois as deixa à deriva em um mundo ao qual elas não têm condições de atribuir sentidos por si mesmas, em virtude da ausência de referências. E, sem referências dadas, esses iniciantes no mundo são privados de desenvolver o novo, uma vez que os adultos lhe furtam o direito de saber deste mundo.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 1972, p. 247).

Ora, se é preciso ter referenciais deste mundo para que se continue a criar, resignificando-o, podemos supor que a imaginação de qualquer ser humano só pode se desenvolver com base em um conjunto de elementos culturais já existentes. Essa ideia pode alicerçar o fato de que os livros infantis, ao agenciarem uma determinada concepção de infância, oferecem bases para que as próprias crianças componham seus imaginários sobre o seu modo de existir.

Nesse sentido, a literatura infantil cumpre uma função educativa não no sentido de ensino de vocabulário e conteúdo pragmático, mas no sentido de ir na direção contrária ao abandono das crianças pelos adultos, sobre o qual Arendt (1972) tece seus comentários.

Além do mais, a literatura, não só a infantil, é também um meio pelo qual se fala sobre o mundo. Almeida (2016, p. 131) comenta sobre como a literatura é mediadora do mundo na busca de entendermos nossa própria existência:

[...] a literatura contribui para a mediação do homem com o mundo e os outros homens. Os símbolos preenchem o hiato entre o que somos e o mundo-aí. É por isso que a história da cultura humana pode ser lida como a história das várias formas de mediação entre os homens e o mundo dado.

Retomando o livro *Até as princesas soltam pum* temos, portanto, indícios de que a concepção de infância que o livro explora vê a criança como um sujeito que tem algo a dizer, interesses e modos de pensar. Ao mesmo tempo, o livro atribui ao adulto a função de porta-voz da realidade, uma vez que é o pai de Laura a quem ela recorre para responder sua indagação e ele, por sua vez, presta-se a responder à filha oferecendo mais conhecimento sobre o assunto. Tudo isto é feito pelo pai sem invalidar o posicionamento de Laura.

Figura 12 – O adulto e o livro como mediação do mundo para as crianças



Fonte: Ilan Brenman (2008)

Considero, portanto, que o enredo em questão sugere uma relação adulto-criança em que a troca ocorre desprovida de uma sobreposição de interesses de um sujeito pelo outro. Essa concepção me aproxima de uma perspectiva freiriana ao propor uma ruptura com a ideia de um saber totalizante e uma relação de ensino-aprendizagem burocrática, em que o educando é um repositório de conhecimentos despejados pelo adulto.

A disponibilidade do adulto em embarcar na imaginação infantil é muito significativa para o reconhecimento da identidade da criança. Essa disposição precisa estar ancorada na ideia de que a fantasia, a criação e a ludicidade são elementos muito caros às infâncias e que, portanto, precisam ser levados a sério. Esse princípio, por sua vez, sugere a valorização da criança como o ser que ela é, o que difere bastante da perspectiva que considera a criança um ser em potencial, uma perspectiva mais ocupada com o seu vir a ser do que com suas formas de existir como criança que é, criança esta que tem características próprias, pensamentos, posturas e criações que refletem seu próprio modo de se constituir no mundo, interagindo com o seu entorno.

Figura 13 – Adulto, porta-voz do mundo para a criança



Fonte: Ilan Brenman (2008)

Considerando essas duas formas distintas de olhar para a criança no âmbito da educação formal, deparamo-nos com escolas muito diferentes em relação a essas dimensões das infâncias. Há escolas que oferecem às crianças proposições e condições para que trilhem um caminho de potência, a partir da sua condição infantil. Já outras escolas parecem propor às crianças uma preparação para uma forma de atuação que (ainda) não cabe a elas. Nesse último caso, percebe-se uma infância a serviço de um futuro profissional de sucesso. Os olhos não estão na infância, e sim no adulto em potencial dentro de cada pequeno. Talvez, essa perspectiva não se distancie muito do olhar adultocêntrico, que via na criança um adulto em miniatura.

Retornemos ao enredo do livro *Até as princesas soltam pum*. Ali, cada uma das princesas tem sua própria maneira de esconder qualquer indício de flatulência, dada a expectativa que recai sobre elas em relação aos bons modos. Imagina-se que as soluções encontradas por Cinderela, Branca de Neve e Pequena Sereia tiveram como objetivo divertir o leitor infantil, pois quem convive com crianças sabe que, de uma forma geral, os temas relacionados às excreções do corpo humano rendem muitas piadas e curiosidades por parte dos pequenos.

Mas, para além do aspecto lúdico que o livro explora, há também uma intenção implícita: a desmistificação da perfeição da princesa e, como consequência, a desconstrução do que a sociedade espera de uma menina. Em se tratando de um mundo de fantasia, admite-se a existência da perfeição, da mágica e, algumas vezes, do final eternamente feliz. Apesar disto, nesse *mundo cor-de-rosa*, a impecabilidade atribuída à figura feminina da princesa pode provocar projeções e idealizações estéticas e morais por parte das crianças. De que forma isto poderia ser nocivo a elas? Como isto prejudica a sociedade como um todo? Isto aplica alguma influência sobre as concepções de infância? Certamente, não será possível ir a fundo em tais questões, dado o recorte do tema para este trabalho, mas tentarei apresentar brevemente algumas reflexões.

Academicamente, muito já foi discutido sobre a influência das princesas no imaginário infantil e como o conjunto de características atribuído a elas provoca nas meninas o desejo de tornarem-se princesas, mesmo que seja somente do ponto de vista estético e comportamental³¹. Porém, entre a realização do desejo e a ficção, reside um conjunto de fatores, tais como a singularidade de cada ser e o seu contexto social, fazendo com que a perseguição por um padrão de beleza se torne, muitas vezes, uma busca frustrante para as meninas. Vale lembrar que, em se tratando de uma sociedade capitalista, a lógica que opera na dimensão do ser está muito ligada à prática do consumo e, portanto, buscar ser como uma princesa envolve poder de compra³².

Não se trata, no entanto, de demonizar os contos de fadas por associarem a beleza à bondade e a maldade à feiúra. Para o psicanalista Bruno Bettelheim (2002), essa polarização é uma estratégia narrativa para demarcar de forma ostensiva a oposição entre o bem e o mal, o bom e o ruim, pois, tendo em vista a criança como alvo, é importante uma representação clara das virtudes que a

³¹ O filme *Pequena Miss Sunshine* (EUA, 2006) conta a história de Oliver, uma menina que sonha em vencer um concurso de beleza mirim. Engajados em realizar o desejo da filha, sua família viaja pelos Estados Unidos até o local da competição. Apesar de sonhar com o título de Miss, Oliver está muito longe do padrão estético esperado para uma Pequena Miss Sunshine. Sua inadequação à estética da “menina princesa-Barbie” é o ponto de partida para uma série de provocações bem-humoradas sobre o ideal de família estadunidense. Mais informações em <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-109815/> acessado em 21/07/2022.

³² Em seu livro *Cinderella ate my daughter* [A Cinderela comeu minha filha], a jornalista Peggy Orenstein apurou que a franquia “Princesas Disney”, voltada para produtos em torno das princesas protagonistas dos filmes da Disney, faturou em 2009 quatro bilhões de dólares, tornando-se a marca mais rentável do mundo direcionada às meninas de 2 a 6 anos de idade. (BREder, 2013, p. 8).

história vai trazer, uma vez que a mente infantil ainda não possui maturidade para compreender as ambivalências e complexidades que permeiam as pessoas da vida real. Assim, a representação dos personagens nos contos de fadas está a serviço de uma dinâmica de identificação inconsciente da criança em meio a um enredo que traz questões profundas de cunho existencial, tais como os medos da morte e de não ser amado, por exemplo. Nas palavras do autor: “A questão para a criança não é ‘Será que quero ser bom?’, mas ‘Com quem quero parecer?’. A criança decide isto na base de se projetar calorosamente num personagem. Se esta figura é uma pessoa muito boa, então a criança decide que quer ser boa também”. (BETTELHEIM, 2002, p. 10).

Clarissa Pinkola Éstes, autora psicanalista, assim como Bettelheim, sugere que, embora os contos de fadas atribuam um padrão estético às princesas, é possível ressignificar a ideia de beleza a partir de uma identificação não tão literal com essas protagonistas, mas, sim, levando em conta a peculiaridade de cada criança:

Dizer a uma criança de cabelos e olhos castanhos que ela não tem sentimentos, que não é bonita e não parece uma princesa porque não tem os cabelos louros e as faces rosadas, ou seja lá o que for, é uma absoluta tolice. Talvez ela seja uma garotinha bonita e pouco sociável, uma poetisa fabulosa e uma excelente cozinheira de bolos de terra, por exemplo. Em sua história, a princesa será “original”, talvez engraçada, de vestido enlameado e cabelos rebeldes. Ainda assim, alguma coisa nela é sempre de ouro – jamais pode ser desmerecida. Essa é outra maneira de se compreender o símbolo dos cabelos dourados (ÉSTES, 2005, p. 23).

Incorporando essa ideia ao livro *Até as princesas soltam pum*, pode ser coerente encorajar meninas a serem como elas são, emancipando-se da busca por uma perfeição, uma vez que até o que parecia ser tão perfeito não o é na realidade. Em outras palavras, as princesas podem continuar sendo uma referência a ser considerada, desde que ela sirva como ponto de partida para a busca de virtudes da criança em si mesma. Certamente, o movimento de autovalorização não é esperado de uma criança, ainda mais em uma sociedade de consumo que precisa fomentar o desejo nas pessoas em buscarem algo que está externo a elas mesmas. No entanto, pode estar aí o papel do educador a respeito desse desafio.

Os movimentos feministas, dentre as suas várias vertentes, são seminais para a adoção de uma postura em nome das liberdades das mulheres de serem quem quiserem ser, reivindicando da sociedade o direito de exercer a sua vontade, a partir de seu contexto cultural, étnico, social e de classe. Desde o direito de votar, estudar, trabalhar, decidir se casa ou não, se tem filhos ou não e, inclusive, sobre como quer conceber a sua própria feminilidade, os feminismos sempre estiveram pautados em viabilizar a emancipação das mulheres em vários sentidos. Portanto, até mesmo o direito de não ser perfeita é um desejo legítimo se considerarmos que a perfeição sufoca e

inviabiliza a condição humana. Sendo assim, o livro de Brenman (2008) pode convergir para a ideia de que as meninas podem ser princesas de si mesmas por serem como são.

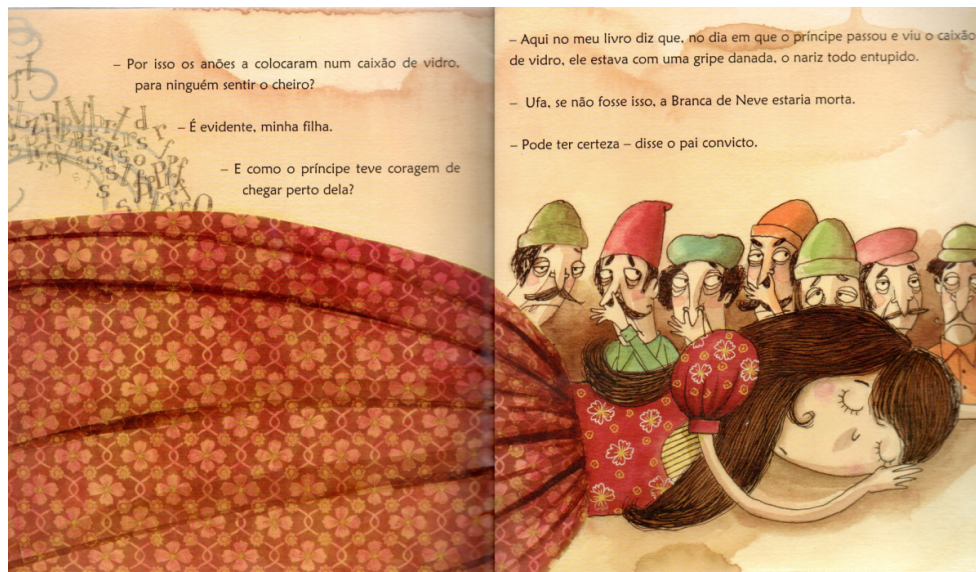
No entanto, em um mundo em que as pessoas são valorizadas a partir do que elas parecem ser, a omissão dos “defeitos” é uma meta inalcançável, haja vista a dinâmica do *Instagram*. Por essa mesma ótica, pode ser pertinente ponderar que a concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtora de culturas próprias – embora não alheia à cultura do mundo – esteja na contramão de uma concepção de infância adultocentrada.

4.2.1 LINGUAGEM E ESTÉTICA VISUAL EM *ATÉ AS PRINCESAS SOLTAM PUM*

A ilustração feita pela artista plástica Ionit Zilberman, que compõe toda a narrativa visual do livro, parece buscar uma aproximação em relação às crianças por meio de traços que fogem da imagem clássica de uma princesa europeia, porém, sem expressar uma simulação de desenho feito por uma criança. Se compararmos seu estilo de ilustração com as presentes nos livros dos contos de fadas do século XIX, como, por exemplo, a apresentada na figura 15 a seguir, vamos nos deparar com uma representação realista, típica de um desenho visivelmente feito por um adulto com grande aptidão, graças a uma técnica apurada dotada de contornos, perspectiva, volume, jogo de luz e sombra verossímil. É provável que a ilustração mais antiga seja como tal por estar ancorada a outras perspectivas e objetivos endereçados aos contos.

Isto posto, é possível identificar uma coerência entre a personagem representada pelo pai da menina Laura e a mensagem intrínseca presente na ilustração, pois ambas refletem um movimento de aproximação do adulto ao universo infantil, demonstrando uma valorização e um reconhecimento do olhar da criança.

Figura 14 – Branca de Neve em *Até as princesas soltam pum*



Fonte: Ilan Brenman (2008)

Figura 15 – Branca de Neve representada por Arthur Rackham (1909)



Fonte: *Contos de fadas* (2010)

Essa mesma comparação entre estilos de ilustrações nos serve para pensarmos que a perfeição dos traços, por mais realista que seja, buscam representar princesas perfeitas, impecáveis, adequadas para os contos de fadas. No entanto, para revelar a verdade sobre as princesas, elas

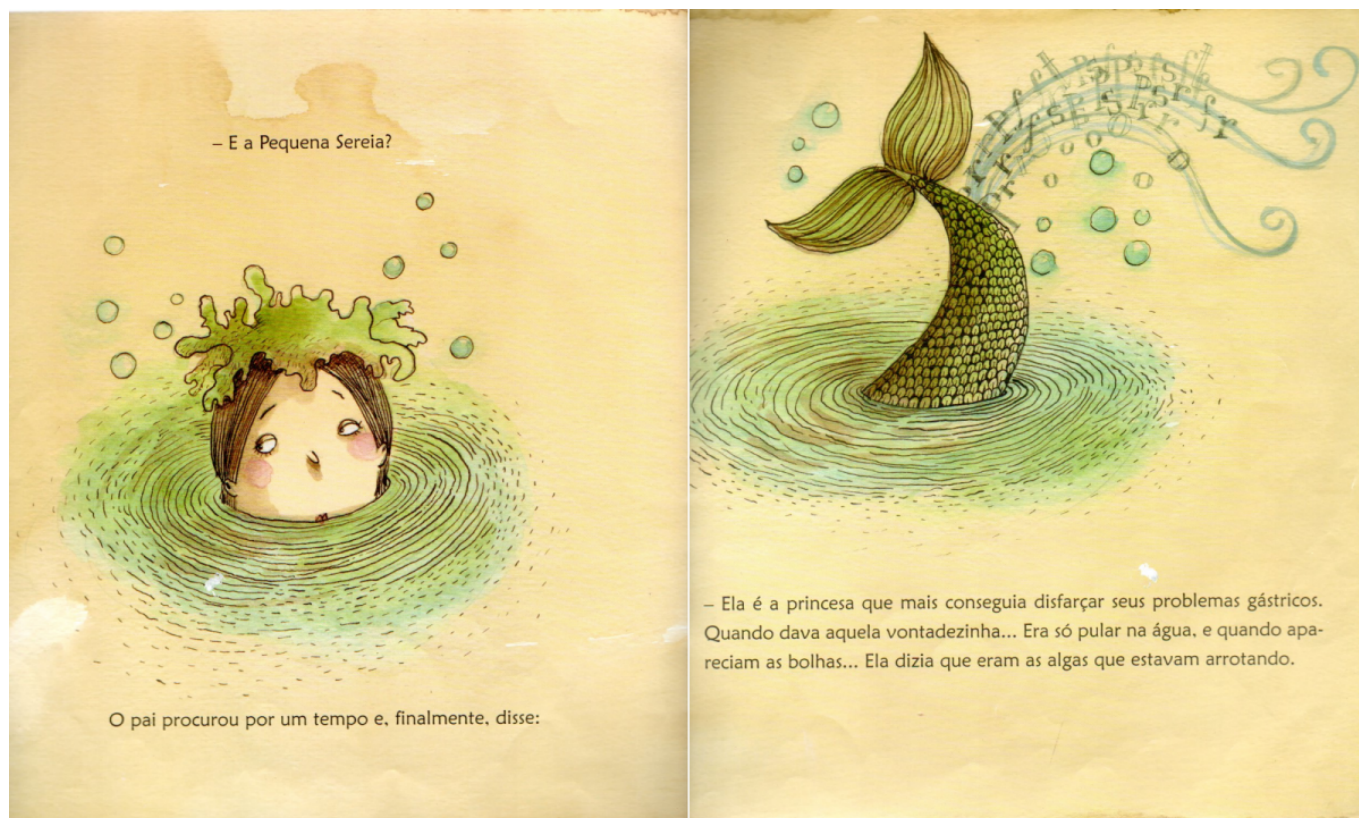
precisam mostrar suas “anormalidades”, suas assimetrias, seus traços desproporcionais, irregulares, tortos, imperfeitos. Nada mais coerente que suas imagens sugerissem outras formas de ser princesa.

Além disso, o caráter cômico da narrativa é pertinente a uma ilustração que vai fugir do esperado, que vai acidentalmente sair do controle – como o próprio pum que elas deixam escapar.

Outro aspecto que merece destaque é a solução gráfica utilizada para representar os gases sendo espalhados pelo ar. Eles são uma espécie de névoa composta por letras flutuantes, sem formar necessariamente palavras, transmitindo a ideia de que os *puns* possam ter sons, mas que, também, são feitos de uma essência literária, pois, vindo de princesas nascidas do interior das histórias, sejam elas escritas ou faladas, suas flatulências não poderiam ter outra natureza se não a das letras.

Figuras 16, 17 e 18 – Branca de Neve, Cinderela, Pequena Sereia e suas flatulências.





Fonte: Ilan Brenman (2008)

4.3 Aproximações a outros imaginários de princesas

No que se refere aos contos de fadas, os quais também encantavam meu próprio imaginário quando criança, é instigante observar como prevaleceram por muitos séculos nas histórias infantis as personagens concebidas no universo dos países europeus, fazendo a transmissão de uma concepção de sociedade burguesa, em que as crianças brancas, consideradas como pequenas princesas, desempenhavam um papel passivo e conservador na posição de dependência em relação

aos seus pais e à estrutura de famílias elitizadas. A elas era apontada apenas uma perspectiva de futuro: o casamento com um príncipe encantado.

A partir dessas narrativas, eram reproduzidas no imaginário infantil das crianças em geral uma expectativa de felicidade gerada pelo encontro de um príncipe que assumia o papel de herói, disposto a salvar a linda jovem das maldades de uma bruxa, no caso de Rapunzel; ou da vaidosa madrasta, como em *Branca de Neve*; ou de irmãs invejosas, conforme vemos em *Cinderela*.

Certamente, essas histórias da literatura infantil acionam estruturas de sensibilidade provocadas por medo e angústias diante de situações de castigos ou até risco de morte vividos pelas personagens. De acordo com Bettelheim (2002), as histórias infantis modernas não possuem temas tão profundos como nos contos de fadas, motivo pelo qual esse gênero é ainda bastante estudado em função do seu potencial frutífero para o processo de elaboração psíquica das questões mais existenciais das crianças. Em contraponto com as produções literárias modernas, o psicanalista diz: “O conto de fadas, em contraste, toma estas ansiedades existenciais e dilemas com muita seriedade e dirige-se diretamente a eles: a necessidade de ser amado e o medo de uma pessoa de não ter valor; o amor pela vida e o medo da morte” (BETTELHEIM, 2002, p. 10).

Ainda sobre o enredo dos contos, sabemos que, em geral, seu desfecho apresenta uma solução mágica, por meio da aparição de um salvador, sempre do gênero masculino, reiterando o modelo de sociedade machista em que as meninas, jovens e mulheres assumem o papel de pessoas passivas, em geral submetidas às figuras autoritárias de pais, irmãos e maridos, por exemplo.

É possível observar que se cruzam os elementos da estrutura heroica, mística e dramática na trajetória das personagens femininas, de modo geral, fragilizando a sua subjetividade. O herói é o príncipe, a mágica da libertação está em suas mãos. E assim o drama feminino se amplia, pois a sua identidade se caracteriza pela vulnerabilidade e pela incapacidade de se emancipar. Sua felicidade está nas mãos de outras pessoas.

Em contraponto, Bettelheim (2002) não parece associar possíveis repercussões no imaginário infantil a respeito do posicionamento desempenhado pelos papéis feminino e masculino:

[...] os contos de fadas têm grande significado psicológico para crianças de todas as idades, tanto meninas quanto meninos, independente da idade e sexo do herói da história. Obtém-se um significado pessoal rico das histórias de fadas porque elas facilitam mudanças na identificação, já que a criança lida com diferentes problemas, um de cada vez (BETTELHEIM, 2002, p. 18).

Apesar de todo o apuro vivido pelas donzelas, o enredo oferece um desfecho milagroso ao qual Bettelheim (2002) atribui uma importante perspectiva de esperança, sugerindo ao inconsciente da criança um futuro pelo qual vale a pena viver:

O conto de fadas é apresentado de um modo simples, caseiro; não fazem solicitações ao leitor. Isto evita que até a menor das crianças se sinta compelida a atuar de modo específico, e nunca a leva a se sentir inferior. Longe de fazer solicitações, o conto de fadas reassegura, dá esperança para o futuro, e oferece a promessa de um final feliz. (BETTELHEIM, 2002, p. 26).

Em torno de todo esse “formato contos de fada” bastante abordado aqui, muito se discute sobre a crença no ideal do amor romântico que se supõe permear as relações afetivas até hoje. Da mesma forma, são frequentes as pesquisas acadêmicas ou debates informais sobre o posicionamento comportamental introjetado no imaginário das pessoas, conforme o gênero com o qual essas se identificam. Desse modo, é interessante perceber a força com que os contos de fadas ainda povoam nosso imaginário e, sobretudo, compreender que a infância é um período em que ocorre a influência dos elementos das estruturas afetivas da pessoa na relação com ela mesma e com os outros.

No entanto, os livros escolhidos para este trabalho não correspondem exatamente às histórias de contos de fadas, mesmo que um deles esteja intimamente ligado à imagem das princesas apresentadas pela literatura infantil clássica.

Cabe, ainda, refletir sobre algumas conexões entre as estruturas de sensibilidade, conceitos estes tratados no segundo capítulo, e o conteúdo das histórias contadas nos livros *Até as princesas soltam pum* e *Omo-Obá: Histórias de Princesas*.

No livro *Omo-Obá* a estrutura de sensibilidade heroica é percebida em suas três vertentes: ascensional, espetacular e diairética.

A presença da conotação heroica representadas por símbolos ascensionais pode ser conferida em elementos que apontam para o alto ou que insinua um movimento de subida, uma orientação vertical. As coroas das princesas e adereços que apontam para o céu são exemplos disso, conforme ilustram as figuras a seguir.

Figuras 19 e 20 – Estrutura de sensibilidade heroica por símbolos ascensionais

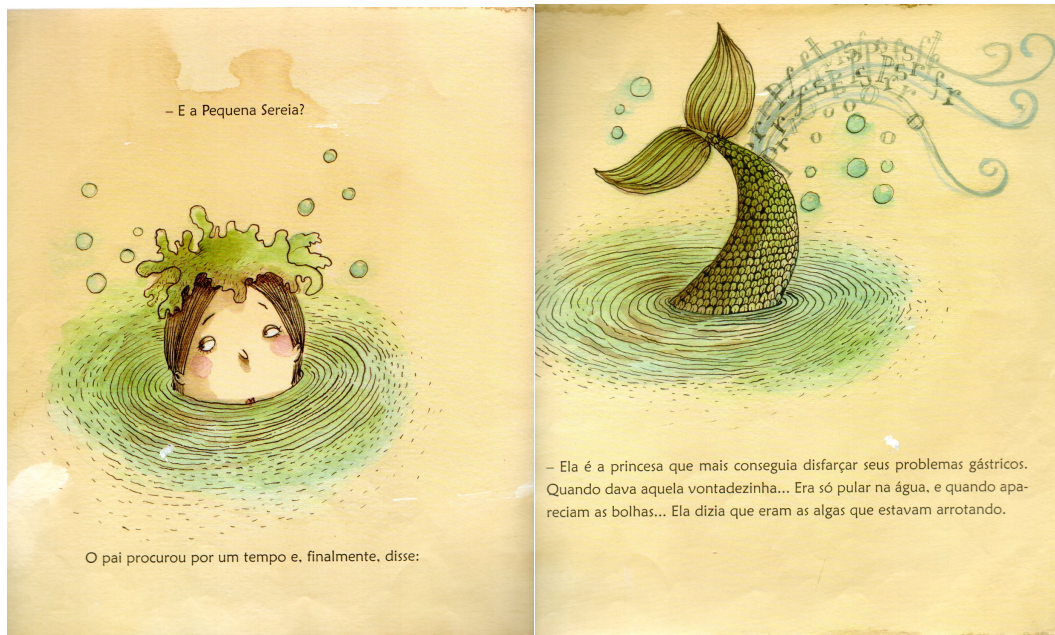


Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)

Enquanto os símbolos ascensionais se opõem à queda, os símbolos de natureza heroica do tipo espetaculares se opõe à escuridão. No conto *Oxum e seu mistério*, a princesa resplandesce luz por ser associada à cor dourada presentes em sua vestimenta e seus adereços, em especial um espelho, conforme a figura acima, à esquerda. É interessante entender que o espelho apresentado na figura possui tanto aspectos ascensionais como espetaculares por motivos distintos. Ou seja, as estruturas de sensibilidade não são fixas pois uma narrativa pode evocar mais de uma estrutura de sensibilidade a depender do ponto de vista.

A estrutura de sensibilidade heroica do tipo diairética faz menção àquilo que promove separação, divisão ou corte. Neste sentido temos em *Até as princesas soltam pum*, o personagem da Pequena Sereia que é representado por uma princesa que é metade menina, metade peixe. Em *Omo-Obá*, no conto *Oiá e o búfalo interior*, a princesa Oiá se transforma em búfalo, ficando uma parte humana e outra parte animal. No mesmo livro, no conto *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, os dois personagens brigam dentro de uma cabaça até que ela se rompe separando-os e culminando na formação do céu e da terra.

Figuras 21, 22 e 23 – Estrutura de sensibilidade heroica do tipo diairética: rompimento, separação.



Fonte: Ilan Brenman (2008)



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)

As estruturas de sensibilidade mística podem ser identificadas em ambos os livros. Em *Até as princesas soltam pum*, os personagens apresentam iniciativas concretas para a resolução de uma problemática importante que, se não fosse solucionada, poderia manchar suas reputações sustentadas por séculos a fio. Resgatando o conceito da estrutura de sensibilidade mística, em que a negatividade é manipulada de tal forma que se transmuta em positividade, associo o percalço vivido pelas princesas como um episódio de reviravolta para o destino de suas histórias³³. Cinderela, por exemplo, se vale de uma situação de apuro para fugir e conseguir se salvar, antes que o encanto da fada fosse desfeito.

³³ Em Rapunzel (HOFFMAN, 2003), a estrutura mística é evidente no final da história: a jovem chora ao reconhecer seu príncipe vagando em meio ao deserto, onde ela também havia sido deixada pela bruxa. Ao abraçar o rapaz, as lágrimas da donzela molham os olhos dele e, repentinamente, a cegueira que a bruxa lhe impôs como castigo é curada e o príncipe recupera a visão.

Figuras 24, 25 e 26 – Estrutura de sensibilidade mística



Fonte: Ilan Brenman (2008)

Enquanto a estrutura de sensibilidade heroica demonstra expansão, a mística vai incorporar o recolhimento, a profundidade, a intimidade. Em “*Olocum e o segredo do fundo do oceano*” (figura 25), conto de Omo-Obá, o personagem se resguarda nas profundezas do mar, envolvida em si mesma. No mesmo livro, outros elementos de natureza mística como o acolhimento associado ao cuidado materno, o repouso no colo, no útero estão presentes no conto *Oxum e seu mistério* (figura 26).



Fonte: Kiusam de Oliveira (2009)

A estrutura de sensibilidade dramática se manifesta quando polos opostos se confrontam, se alternam, configurando um ciclo, estabelecendo um ritmo. Assim, símbolos opostos se unem, se

fundem como os dois lados de uma moeda, como a luz e a sombra, sintetizando a superação do conflito. Considerando o livro *Omo-Obá* alinhado a uma perspectiva afirmativa da cultura afrodescendente, ele apresenta uma iniciativa de valorização frente a um discurso racista ainda existente, herdado do processo de exploração dos povos africanos no período colonial. Essa dinâmica das estruturas de sensibilidade são fundamentais no movimento de resistência e contraposição aos efeitos impostos pelo processo de escravidão.

Ainda em *Omo-Obá*, percebe-se princesas portadoras de uma personalidade decidida, com autoestima saudável, traços de beleza singular determinada pelo biotipo afrodescendente e inteligência aliada à leveza e sensibilidade, graças à conexão com suas raízes ancestrais. De uma forma geral, as princesas deixam entrever nas suas decisões e ações práticas um certo equilíbrio entre a razão e a emoção, potencializado, justamente, pela convivência em brincadeiras com garotos e com entidades de caráter espiritual e mágico, permitindo evidenciar um certo grau de harmonia entre os humanos e a natureza.

Vindo à tona em diversas áreas de conhecimento, as análises críticas da perspectiva decolonial, que fazem um balanço da permanência prolongada por séculos da concepção de mundo eurocêntrica, compreendi que minha contribuição com este trabalho seria também, em alguma medida, mesmo que ainda de forma muito preliminar, produzir um destaque para outra perspectiva de literatura infantil, que pudesse mostrar a importância simbólica encontrada nas narrativas de outras personagens.

Aproximei-me, penso eu, daquilo que destacaram Ferreira-Santos e Almeida, (2020, p. 20-21) serem essas estruturas de sensibilidade que ativam a razão sensível na qual se encontram a dimensão racional e conceitual de imagens e, ao mesmo tempo, as dimensões poéticas e dos afetos. Portanto, com a possibilidade de disseminação de uma outra vertente da literatura infantil, pode-se, quem sabe, estimular a expressão mais autêntica de formas de conhecimento das culturas produzidas por crianças negras e de outras etnias.

Essa alternativa poderia favorecer a democratização de relações entre as infâncias marcadas por origens distintas, tanto do ponto de vista étnico como social. Essas novas possibilidades de socialização, que permitiriam trabalhar os preconceitos e os problemas gerados pelas desigualdades nos relacionamentos entre as crianças, poderiam fazer emergir outros elementos no imaginário infantil mais favoráveis à transformação da própria sociedade, que tem seguido predominantemente racista e excludente.

É claro que, de uma forma geral, o Brasil esbarra frontalmente com o analfabetismo funcional de jovens e um nível ainda insatisfatório de proficiência na leitura das crianças que

frequentam o Ensino Fundamental 1. Almeida (2016) ilustra bem o cenário escolar decorrente da dificuldade com a leitura:

Mas o fato é que a maior parte não sabe ler – e, portanto, não tem oportunidade de gostar de ler –, preferindo adaptar-se ao jogo escolar, que cobrará resposta certa e não efetivamente a leitura. É por isso que a leitura de resumos tornou-se prática disseminada. Na lógica produtivista da escola, economiza tempo. (ALMEIDA, 2016, p. 129).

O ritmo da escola somado à pouca desenvoltura na leitura minam a chance do desenvolvimento de habilidades de interpretação de livros de literatura, dificultando a expansão do imaginário e de suas estruturas de sensibilidade e pensamento. Nesse sentido, as palavras de Almeida (2016) são tanto relevantes quanto desafiadoras:

Não há espaço ou tempo na escola para que o educando abra um livro, ouça a voz do autor, dialogue com a narrativa. A experiência estética quando resgatado o sentido etimológico do termo – *aisthesis*: percepção, sensação –, nos ensina que a literatura não é um exercício do intelecto, mas da sensibilidade (ALMEIDA, 2016, p. 129).

Ainda assim, penso que é necessário insistir em proporcionar aos educandos momentos de pausa, de um encontro honesto com a leitura. E, assim, admitindo a proposição de Cassirer (1994), pode-se vislumbrar a expansão da capacidade humana de um pensamento potente, capaz de elaborar mediações entre a razão e a dimensão simbólica do imaginário, para atribuir novos sentidos às coisas reais e às ideais, renovando a cultura do século XXI, numa perspectiva que favoreça a emancipação social e humana das pessoas oriundas das mais diversas classes, etnias, credos e dos mais diversos grupos sociais.

Por fim, encerro este capítulo arriscando pequenos gestos reflexivos no sentido de colaborar com o trabalho de professoras e professores que buscam potencializar as experiências das crianças com as narrativas literárias:

É válido que o educador vivencie seu próprio percurso literário de modo a estimular, com maior propriedade, a interação dos seus educandos com a literatura. Propor-se a fazer uma imersão na sua própria memória afetiva relativa aos livros de sua infância, assim como me propus a fazer no capítulo 2 deste trabalho, pode reafirmar para o próprio educador a dimensão subjetiva acionada pela literatura, engajando-o a valorizar estes momentos para as crianças.

Proporcionar momentos de suspensão do tempo cronológico para a interação livre das crianças com os livros, propiciando instantes de devaneio com as narrativas, pode reforçar seu vínculo com a fantasia. Felizmente, esses momentos “flutuantes” costumam ser mais possíveis na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, da Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este Trabalho Complementar de Curso, tenho a sensação, talvez comum para a maioria dos pesquisadores iniciantes, de que se abriu diante de mim uma imensa clareira, após um percurso inicial pelo universo da pesquisa científica, em que alcancei sínteses significativas, do ponto de vista pessoal, mesmo sabendo que dezenas de gerações de pensadores, pesquisadores, escritores já fizeram incursões e conclusões mais ampliadas e consistentes.

Após esse exercício, por meio do qual consegui atingir outro patamar de elaboração do conhecimento interdisciplinar, considero que internalizei novas categorias de várias disciplinas que convergem para os estudos acerca das infâncias, do imaginário e da literatura infantil. Consegui também compreender que a perspectiva da interculturalidade crítica me permitiu aproximações mais fortes com a minha concepção de mundo, educação, infância e literatura infantil.

Desse modo, no percurso entre o século XVI e o século XXI, observa-se que as mudanças na concepção de infância e de imaginário infantil foram muito relevantes. Primeiro, porque num mundo em transição, das sociedades medievais para a modernidade (século XVIII), as crianças foram reconhecidas pela sua condição de seres humanos em desenvolvimento continuado, com particularidades específicas, do ponto de vista físico, psíquico, emocional, social e cultural.

Elas foram reconhecidas como tendo identidade própria, deixando de ser vistas como adultos em miniatura. Também passaram por processos de sociabilidade nas escolas públicas, não mais sob a tutela exclusiva da Igreja e de seus métodos tradicionais de ensino. Áreas de conhecimento como a medicina, a biologia, a psicologia e a pedagogia dedicaram-se à produção de pesquisas sobre a infância em suas diferentes fases, desde o nascimento até a adolescência.

A literatura infantil expressa essa situação, quando vai de um polo de uso das histórias destinadas às crianças com o sentido de inculcar padrões de conduta moral, modelos de personalidades, valores de base religiosa, em direção a outros horizontes em que o imaginário infantil passa a ser alimentado pela produção das narrativas dos contos de fada, das histórias de ficção com a ação de heróis, até as novas formas de literatura, na atualidade, em que as crianças começam a assumir papel ativo na própria representação de personagens que produzem histórias com outras possibilidades de conhecimento do mundo por meio dos mitos e orixás da cultura africana.

Na realidade, consegui me aproximar das conexões entre infância, imaginário e literatura infantil que me levam à defesa de outra tendência de literatura no sentido de contribuir para o fortalecimento do imaginário das novas gerações, principalmente, a partir de uma convivência mais

democrática e convergente entre diferentes culturas produzidas pelas diversas infâncias organizadas na sociedade capitalista.

Nesse sentido, optei pelas ênfases nas histórias infantis que trazem conteúdos produzidos por autoras e autores que sugerem e apresentam novas formas de compreender as infâncias, potencializando suas próprias narrativas, a partir de uma literatura inovadora, dinâmica e criativa, em que as crianças, na condição de personagens mais ativas e propositivas, mostram como novos elementos podem ser internalizados no imaginário infantil, criando outras visões de mundo e outras possibilidades de estar no mundo.

Destaca-se, principalmente, a introdução de personagens femininas que, de modo muito distinto daquelas que predominam nos contos de fadas, são portadoras de conhecimentos potentes no sentido de sua independência em relação ao modelo patriarcal e às formas de reprodução do racismo predominantes no Brasil.

Entretanto, a ideia não é negar o valor dos contos de fada, por exemplo. Mesmo porque, segundo o que os estudos indicam, estes mobilizam a subjetividade em torno de questões muito caras à existência humana. A proposta é justamente travar diálogos entre os gêneros para aventar diversas possibilidades de existência, para que as crianças criem suas próprias fantasias em diálogos com os imaginários literários.

Sem dúvida, reconheço que este texto continuará incompleto. Ainda assim, como educadora, meu compromisso, a partir desta primeira produção, é manter a perspectiva de produzir conhecimentos integrados aos ideais de emancipação humana, que precisam ser cultivados desde a infância, para que novas gerações alcancem essa utopia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. de. A literatura e seu aspecto formativo. **Religare**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, v. 8, n. 2, p. 127-138, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/religare/article/view/12496>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- ALVES, Z. (1999). Relações familiares. **Texto e Contexto**, v. 8, n. 2, p. 229-241, 1999.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARAÚJO, A. F.; TEIXEIRA, M. C. S. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, out./dez. 2009.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BALANDIER, G. **A Desordem**: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BEZERRA, S. L., COUTINHO DA SILVA, M., BEZERRA, Z. Z. M.; FÉRES, C., T. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014.
- BREDER, F. C. **Feminismo e príncipes encantados**: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. Rio de Janeiro, 2013. (Monografia de Graduação em Jornalismo). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BRENMAN, I. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book. 2008.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2002.
- CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil. São Paulo, Editora Brasiliense, 2010.
- CAMPBELL, J. O Herói de Mil Faces. São Paulo, Cultrix/Pensamento, 1993.
- CANAVIEIRA, F. O.; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: **GEPEDISC-Culturas Infantis. Infâncias e movimentos sociais**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem in *Textos de Intervenção*. 1. ed. São Paulo: Editora 34/Duas Cidades, 2002.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o Homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- DURAND, G. **Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ESTÉS, C. P. A Terapia dos Contos. In: **Contos dos Irmãos Grimm**. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 2005.
- FARIAS, F. R. A. de; RUBIO, J. de A. S. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.
- FERREIRA-SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. de. **Aproximações ao imaginário** – bússola de investigação poética. São Paulo: FEUSP, 2020.
- GAGNEBIN, J. M. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Editora 34, 2021.
- GAGNEBIN, J. M.. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOHN, M. da G.. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos – Revista Científica**, v. 2, n. 1, p. 23-38, jan-jun. 2009.
- GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. PROEX-UFMG, 2003.
- GUTIERRES, D. V. G. Venda, aluguel e oferta de amas de leite nos anúncios de jornais da Belém do Grão-Pará do século XIX. **1a ANPEd Norte: Políticas públicas e formação humana: desafios para a educação na Panamazônia**. Belém: Universidade Federal do Pará, p. 485-499, 2016.
- HOFFMAN, M. **Meu primeiro livro de contos de fadas/recontados por Mary Hoffman**; ilustrações de Julie Downing. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- KRAMER, S. **Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN, J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1988.

MACHADO, R.; SOARES, I. Por um ensino decolonial de literatura. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Ouro Preto, v. 21, n. 3, p. 981-1005, maio, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>. Acesso em: jun. 2022.

MANSUR, O. M. F. C. O imaginário na literatura infantil. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, p. 9-18, jan./jul. 2005.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-46, 2007.

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K. E. L. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 24, n. 76, p. 165-80, nov. 2003.

MÜLLER, F.; HASSEN, M. A infância pesquisada. *Psicologia USP*, v. 20 n. 3, p. 465-480, 2009.

OLIVEIRA, K. de. **Omo-oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

PELOSO, F. C. Infância e crianças: contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotsky para compreender a criança como sujeito histórico e social. **XI Congresso Nacional de Educação**. Anais Eletrônicos. Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 24947- 24963.

PENTEADO, M. H. **Lúcia Já-Vou-Indo**. 16 ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PINTO, Z. A. **O Bichinho da Maçã**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1982.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 107-130, 2005.

QVORTRU, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22 n. 1, p. 199-211, 2011.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente. Brasília, DF, 23 a 25 de abril de 2002. **Anais**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-62. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>>.

SANTIAGO, F. Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo In: **GEPEDISC-Culturas Infantis. Infâncias e movimentos sociais**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

SANTOS, L. A cor do preconceito na obra de Monteiro Lobato “O sítio do pica-pau amarelo”. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 11, 2017, São Cristovão/SE. **Anais Eletrônicos**. Aracaju: Educon, 2017. p 1-5. Disponível em https://anais.educonse.com.br/2017/a_cor_do_preconceito_na_obra_de_lobato_o_sitio_do_picapau_amarelo.pdf. Acesso em: 2 de Junho de 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SARMENTO, M.; Pinto, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, Asa, 1997.

SILVEIRA, J. Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

STELZER, J.; KYRILLOS, G. M. Inclusão da Interseccionalidade no âmbito dos Direitos Humanos. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 237-262, 2021.

TOMÁS, C. A transformação da infância e da educação: algumas reflexões sócio-históricas. **Paidéia**, v. 11, n. 20, p. 69-72, 2001.

VERNANT, J.-P. **As Origens do Pensamento Grego**. São Paulo, Difel, 1984.

ANEXO A – Anúncios de amas de leite

AMA DE LEITE Á VENDA

Vende-se uma mulata, de 24 annos de idade, a qual acompanha um filho de 3 mezes, sendo ella prendada e sem moléstias e vícios; á tratar com corretor Guedes da Costa.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Sexta-feira, 4 de julho de 1879. p. 3. Anno VI nº 148

VENDE-SE HUMA ESCRAVA de idade de 16 anos a 18 annos própria para Ama de Leite, por lhe ter morrido o filho na ocasião do parto; também lava roupa. Quem a pretender dirija-se á Travessa da S. Matheus casa nº 65 proxima a rocinha do senho Jaime Bricio

Fonte: Jornal Treze de Maio, Quarta-feira, 12 de Novembro de 1845, nº 555 p. 4 23º trimestr.

AMA DE LEITE

Vende-se uma magnífica, chegada do Maranhão. Informa-se na loja Nazareth.

Fonte: Jornal Diário de Belém, Quinta-feira, 23 de Junho de 1881. Nº 139, p.1, Ano XIV

VENDE UMA RAPARIGA

de 20 annos, sadia, vinda do sitio, podendo também servir de ama de leite.

Fonte: Jornal A Constituição. Órgão do Partido Conservador. Belém do Pará, Sabbado, 22 de fevereiro de 1879. p. 2. Anno VI nº 44

AMA DE LEITE COM FILHO

O corretor Guedes da Costa, vende uma ama de leite sadia com um filho o qual não encomoda.

Fonte: Jornal Diário de Belém, Terça-feira, 04 de Janeiro de 1881. Nº 2, p.3, Ano XIV

Descrição Detalhada do Objeto Ofertado: Aquisição de obras, para o Projeto Minha Biblioteca, destinadas aos bebês, crianças e estudantes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio, inclusive da Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Porte da empresa: Demais (Diferente de ME/EPP)

02.237.480/0001-34 M.A. PONTES EDITORA DISTRIBUIDORA E IMPORTADORA DE LIVR Sim Sim 1 5,0000 % R\$ 9.379.303,2600 20/12/2021 19:49:44

Marca: Diversas Nacionais

Fabricante: Diversas Nacionais

Modelo / Versão: Diversas Nacionais

Descrição Detalhada do Objeto Ofertado: INTER_01 O MENINO E A FLOR ABACATTE 9786589586036 INTER_61 O MAGNIFICO MÁGICO DE OZ AEROPLANO EDITORA 9788578201401 INTER_02 O DIÁRIO DAS FANTÁSTICAS VIAGENS DE GIOVANA BAMBOLÊ 9788569470410 INTER_03 O GATO NA GOTA BAOBA 978-65-88968-00-0 INTER_04 OS TRÊS OVINHOS BAOBÁ 978-85-66653-64-9 INTER_05 MENINOS CARVOEIROS E OUTROS POEMAS BATEL 9788599508367 INTER_06 MARIE CURIE BLUCHER 9786555060430 INTER_07 MORFEU O SENHOR DOS SONHOS NO MUNDO DO FAZ DE CONTA BRASIL TROPICAL 978-85-99982-06-8 INTER_08 AS AVENTURAS DE LUCAS BUQUI 9786586118087 INTER_09 MENINAS INCRÍVEIS CAROCHINHA 9788595540613 INTER_10 UM PEIXINHO ESPECIAL CIRANDA DAS LETRAS 9788574961750 INTER_11 UMA ANDORINHA SÓ COMUNIQUE 9788568178058 INTER_12 REDONDEZA CRIADEIRA DE LIVROS 978-65-88098-02-8 INTER_13 DIÁRIOS DE JABUTICABA - DIÁRIOS DE TAMANDUÁ: A ESQUADRA AMIGA DA PONTE 978-85-69523-01-7 INTER_14 POEMAS PRA LER NUM PULO DIMENSÃO 9788573197464 INTER_15 NINGUÉM E EU DSP 978856520641-9 INTER_16 CLARA JONES E A PÉROLA PERDIDA EDEBÊ 978-85-5536-310-8 INTER_17 EI, DES-CONECTA! EDEBÊ 9788-5553-6297-2 INTER_18 ESPERTOS, ESPERTINHOS, ESPERTALHÕES EDEBÊ 978-85-66470-98-7 INTER_19 AZUL, VERMELHO, TRANSPAREÇO ... EDITORA DO BRASIL 9788510077750 INTER_20 EM ALGUM LUGAR DO MUNDO EDITORA DO BRASIL 9788510068864 INTER_21 ANA E OS PALÍNDROMOS EDITORA DO BRASIL 9788510080446 INTER_22 DE QUEM TEM MEDO O LOBO MAU? ELEMENTAR 978-85-99306-59-8 INTER_23 VANDA VAMP - ESPELHO MEU, COMO SOU EU? ELEMENTAR 978-85-99306-70-3 INTER_24 LA ONDE EU MORO EVOLUIR 978-85-8142-114-8 INTER_25 A MENSAGEM QUE VEIO DO MAR EVOLUIR 978-85-8142-67-4 INTER_26 AS RAIZES DE LURIEL EVOLUIR 978-85-8142-119-3 INTER_27 ALÉM DA CHUVA FTD 978-85-96-02757-1 INTER_28 MUDANÇA DE HUGO, A GAUDÍ 9788581841472 INTER_29 T30 - O MENINO ROBO GAVIOLI 9786599497032 INTER_30 O TEMPO DAS CORES JANDAIRA 9786587113227 INTER_31 AMIGO SECRETO JOVEM 978-85-99987-39-1 INTER_32 PARA SEMPRE NA TERRA DO NUNCA JOVEM 978-85-99987-57-5 INTER_33 SONHO DE MÃE JOVEM 978-85-99987-53-7 INTER_34 O JABUTI, A BALEIA E A ANTA JUJUBA 978-85-61695-52-1 INTER_35 A JIBOIA GABRIELA L&PM 9788525401120 INTER_36 CONTOS DE GRIMM POR MONTEIRO LOBATO LA FONTE 9786558700753 INTER_37 SOMOS O QUE SOMOS, MAS NEM SEMPRE LEITURA E ARTE 9788599036002 INTER_38 SOFIA LUNIK 978-65-995628-1-5 INTER_39 OS BURACOS NEGROS MERCURIO JOVEM 9788572722728 INTER_40 AS SETES SAÍAS DA LUA MIGUILIM 9786586539288 INTER_41 COSMONAUTA COSMO MIGUILIM 9788574421407 INTER_42 JUVENTUDE MIGUILIM 9788574421834 INTER_43 LACRIMINHA MIL CARAMIOLAS 9 788592 874155 INTER_44 NAMARAMA MIOLO MOLE 978-65-991456-5-0 INTER_45 A MENINA QUE AMAVA FUTEBOL MODERNA 9788516118808 INTER_46 O MISTÉRIO DA FÁBRICA DE LIVROS MODERNA 9788516063498 INTER_47 PÁSSARO-DESENHO MOVPAVAVRAS 9788568590379 INTER_48 O MEU CORAÇÃO ESTÁ SEMPRE EM VIAGEM MUNDO LEITURA 978-85-92866-11-2 INTER_49 O SAPO APAIXONADO: UMA HISTÓRIA INSPIRADA EM UMA NARRATIVA INDÍGENA MUSA 9788585653873 INTER_50 A SURDA ABSURDA NOVO SÉCULO 9788542810813 INTER_51 A MENINA QUE COMIA ATÉ O VENTO O MUNDO DOS LIVROS 978-65-994879-3-4 INTER_52 "O MENINO DO BOLSO FURADO" PASSARINHO 978-85-68701-04-1 INTER_53 ISSO ISSO PEIRÓPOLIS 978-85-7596-171-1 INTER_54 DIÁRIO DE PILAR NA AMAZÔNIA PEQUENA ZAHAR 9788566642643 INTER_55 QUANDO O 7 FICOU LOUCO PIU 978-85-93660-11-5 INTER_56 A CONCHA DAS MIL COISAS MARAVILHOSAS DO VELHO CARAMUJO QUATRO CANTOS 9788565850384 INTER_57 O BICHO FOLHARAL ROCCO 9788532518040 INTER_58 O BARCO IMPROVISADO RODA CIA 9788584530328 INTER_59 UM MAR DE GENTE ROVELLE 9788582750261 INTER_60 FÁBULAS DE ESOPPO SCIPIONE 978-85-87779-17-5 INTER_62 BANQUETES DE CAPÍTULOS FANTÁSTICOS SUINARA 9788565380218 INTER_63 MENINOS-ÁRVORES VALER 978-65-5585-039-0

Descrição Detalhada do Objeto Ofertado: Aquisição de obras, para o Projeto Minha Biblioteca, destinadas aos bebês, crianças e estudantes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio, inclusive da Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Porte da empresa: Demais (Diferente de ME/EPP)

02.237.480/0001-34 M.A. PONTES EDITORA DISTRIBUIDORA E IMPORTADORA DE LIVR Sim Sim 1 5,0000 % R\$ 3.761.609,2080 20/12/2021 19:49:44

Marca: Diversas Nacionais

Fabricante: Diversas Nacionais

Modelo / Versão: Diversas Nacionais

Descrição Detalhada do Objeto Ofertado: AUT_01 RECONEXÃO ABACATTE 9788594680358 AUT_17 MOWGLI O LIVRO DA SELVA AEROPLANO 9788578201395 AUT_18 PETER PAN & WENDY AEROPLANO 9788578201388 AUT_02 CONTOS DA MEIA-NOITE DO MUNDO ALETRIA 9788561167905 AUT_06 A CORUJA E O MONDRONGO ALUAR EDITORA 978-65-991989-1-5 AUT_03 MISTÉRIO DA LUZ E A FACE DAS SOMBRAS, O AUTÊNTICA 9788551300930 AUT_07 AS ARTISTAS BULCHER 9786555062182 AUT_04 O MENINO QUE VIROU CHUVA CAIXOTE 9786586666014 AUT_08 A TRAVESSIA DE MARINA MENINA CRIADEIRA DE LIVROS 978-85-66468-08-3 AUT_05 A CASA NA RUA MANGO DUBLINENSE 978655530001 AUT_11 O OUTRO LADO DA GALÁXIA ELO 9786589945246 AUT_12 A BRECHA ESTRELA CULTURAL 9786586059496 AUT_13 CUIDADO GAROTO APAIXONADO GLOBAL 9788526023840 AUT_14 COSMONAUTA COSMO MIGUILIM 9788574421407 AUT_15 TIKUN OLAM O MÁGICO DA LUZ MIGUILIM 9788574422206 AUT_16 A MARCA DE UMA LÁGRIMA MODERNA 9786557795293 AUT_19 OS NOIVOS DO INVERNO MORRO BRANCO 9788592795382 AUT_20 BOMBÁSTICA NATURALIS MOVPAVAVRAS 9788568590126 AUT_21 ROMEU E JULIETA NEMO 9788564823037 AUT_22 UMA VEZ PAZ & TERRA 9788577533640 AUT_23 THÉO E A MALDIÇÃO DAS CORES PORTAL 978.85.54251.04.8 AUT_09 O LIVRO QUE NINGUÉM VAI LER ROVELLE 9788561521912 AUT_24 ADOLESCENTE POESIA ROVELLE 9788561521356 AUT_10 SOBRE TRILHOS TALESSAK 978-85-455016-3-3 AUT_25 GRAFFITI MOON VALENTINA 9788565859226

Porte da empresa: ME/EPP