

# Literatura infantil e a produção de uma ‘outra’ infância

## *Children’s literature and the production of “another” childhood*

BETINA HILLESHEIM\*  
NEUZA MARIA DE FÁTIMA GUARESCHI\*\*



**RESUMO** – Este trabalho busca discutir, a partir do estudo de um texto da literatura infantil brasileira contemporânea, como esta forja determinados conceitos sobre infância, os quais vêm sustentar determinadas formas de ver, descrever, compreender e viver a mesma. Deste modo, analisou-se um texto que pretende abordar o que se convencionou chamar como *infância excluída*. A análise realizada problematiza as seguintes questões: 1) a produção de uma infância ‘perigosa’; 2) a concepção da infância como um lugar de inscrição, a partir de um discurso adultocêntrico e 3) o entrelaçamento do texto com o discurso pedagógico multiculturalista liberal ou humanista.

**Descritores** – Literatura infantil; concepção de infância; discurso pedagógico.

**ABSTRACT** – This paper aims to discuss the way a contemporary and Brazilian text of children’s literature produces concepts that hold up ideas of seeing, describing, understanding and living. It refers to the subject known as *excluded childhood*. This analysis enquire the following issues: 1) the production of a “dangerous” childhood; 2) a conception of the childhood as a taking place status from the view of a discourse centered on the “adulthood”; 3) the text’s association with either a liberal or humanist multiculturalists pedagogical discourse.

**Key words** – Children’s literature; the conception of childhood; pedagogical discourse.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo volta-se para o estudo da literatura infantil brasileira contemporânea, partindo-se do entendimento da literatura infantil como prática, a qual, em conjunto com outros discursos – da Medicina, da Psicologia, da Educação, etc. – forja conceitos de infância que sustentam formas de ver, descrever e viver a mesma. Portanto, não pretendemos aqui a realização de um estudo sobre uma suposta influência dos textos infantis sobre as crianças, apontando, linearmente, causas e efeitos. Também não se trata de uma busca de sentidos ocultos ao discurso ou o que estaria *por trás* do mesmo, sob sua superfície, preenchendo lacunas, fazendo interpretações, em busca de uma *verdade* escondida. Porém, na medida em que entendemos a literatura infantil como uma produção cultural, voltamo-nos para as práticas de significação, ou seja, para o processo mediante o qual esta

constrói modos de ser e de estar no mundo. Trata-se, assim, como argumenta Fischer (2001) de analisar as relações históricas, práticas concretas, visto que as palavras são também construções e a linguagem também constitui práticas.

Para desencadear essa discussão, escolhemos um livro infantil intitulado ‘No olho da rua: historinhas quase tristes’, escrito por Georgina Martins e ilustrado por Nelson Cruz, publicado pela editora Ática, em 2002. O texto recebeu o primeiro lugar no Concurso Carioquinha da Prefeitura do Rio de Janeiro e Menção Honrosa do Prêmio Adolfo Aizen, da União Brasileira de Escritores, sendo que o exemplar que analisamos é de 2003 e está em sua 4ª reimpressão. A escolha sobre este livro fundamentou-se no fato de que ele põe um foco uma *outra* infância, isto é, as histórias tratam sobre crianças pertencentes a camadas populares, que moram nas periferias das grandes cidades. Salientamos ainda

\* Doutor em Psicologia pela PUCRS. Professora adjunta e pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: betinah@unisc.br

\*\* Doutor em Educação pela University of Wisconsin, Madison – USA. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PUCRS. E-mail: nmguares@pucrs.br

Artigo recebido em: junho/2005. Aprovado em: dezembro/2005

que, para nos movimentarmos no conjunto das narrativas que compõem o texto, tomamos o material como um jogo, o qual pode ser montado e desmontado, na tentativa de inventar unidades de análise que permitam pensar sobre os modos de constituição da infância.

### CONSTRUINDO UMA ‘OUTRA’ INFÂNCIA

Um menino magro, quase esquelético, mãos na cintura, sem camisa, vestido com uma bermuda longa e uma touca de lã. Ao seu redor, vários semáforos, e, ao fundo, o conhecido contorno da paisagem do Rio de Janeiro. Esta é a ilustração da capa do livro ‘No olho da rua: historinhas quase tristes’. Na contracapa lê-se que as cinco histórias do livro *falam de crianças de rua*,<sup>1</sup> sendo que *narradas num tom coloquial, descontraído, são histórias engraçadas, tristes ou quase tristes, mas todas emocionantes, que atraem nossa atenção para essa realidade brasileira, fazendo desarmar o preconceito e despertar a solidariedade*. Abrindo-se o livro, encontramos, abaixo do título, a ilustração de um balão dirigível, com uma criança dentro dele, no qual está escrito, de forma embaralhada: *Balas de todos os sabores*. Na folha seguinte, destacamos algumas dedicatórias: *aos anjos da Candelária; aos meninos e meninas perdidos, nesta Terra do Nunca às avessas, e que precocemente perdem a infância sem que nenhum Peter Pan, fada ou bruxa possa transformá-los em meninos de verdade*.

A seguir, uma breve apresentação da narradora da história, que tem *apenas alguns muitos anos a mais que seus(as) leitores(as) e por isso sabe de um monte de histórias que esses(as) não conhecem*, as quais se passaram no Rio de Janeiro, *mas que na verdade poderiam ter se passado em qualquer outra cidade. São histórias de meninos e meninas [...] que a gente sempre encontra pelas ruas*. Além disto, a narradora afirma que as histórias *aconteceram mesmo* e que às vezes ela pode *ter aumentado um pouquinho*, mas que *nada ou quase nada foi inventado*.

Para os fins da presente análise, descreveremos mais detidamente uma das narrativas – *Os meninos e a pizza* – embora iremos também utilizar elementos das outras histórias que possam nos auxiliar a pensar as questões relativas à infância.

A primeira história tem como título *Os meninos e a pizza* e narra uma situação vivenciada por *uma amiga [...] que adora pizza, [...] enfermeira [...] em um hospital só de crianças e de quem as crianças do hospital gostam muito e nem choram quando ela aplica injeção*, pois *ela promete pizza para todo mundo e cumpre a promessa*. Um dia, ao voltar para casa, vieram em sua direção *três molequinhos, desses que andam pelas ruas*, chegaram perto dela e disseram: *tia, passa a grana e o relógio; não*

*adianta reagir que nós tamos armados*. Todos os meninos tinham *canivetes* e ela ficou *um pouco assustada*, abrindo a bolsa e entregando todo seu dinheiro e mais o relógio. *O dinheiro até que não era muito, mas para molequinhos como aqueles, dava para fazer uma boa farra*. A amiga então *teve uma idéia* e convidou os meninos para acompanhá-la em uma pizzaria, pois estava *morrendo de fome*. Os meninos ficaram *espantados*.

Até aqui, as ilustrações não mostram os meninos, apenas vultos. Há uma ilustração maior que ocupa toda uma página e retrata uma rua ao entardecer, quase deserta – a exceção é uma mulher sentada em uma cadeira na calçada, olhando a cena – estando a amiga da narradora em primeiro plano, na qual ressaltam-se os olhos e uma postura defensiva do corpo, como se estivesse protegendo a bolsa. No fundo da rua, vêem-se as silhuetas de três crianças, com suas sombras projetadas para frente, muito maiores do que eles.

Os meninos discutem o convite da *tia*, argumentando que *o garçom não os deixará entrar*; pois já haviam tentado conseguir um autógrafo de um artista famoso e não lhes foi permitido a entrada. *Meio desconfiados, [...] mas excitados*, os meninos concluem que acompanhados da mulher *ele vai ter que deixar*, antecipando a surpresa do garçom – *quero só ver a cara do mané que nunca deixa a gente ficar lá*. De tanta *felicidade [...], os moleques [...] até esqueceram os canivetes!*

Já no restaurante, os meninos disputam o lugar ao lado da *tia* e depois de sentarem, a amiga *resolveu conhecer um pouco seus companheiros de pizza*. Inicia-se assim um diálogo, no qual as crianças relatam suas vidas: *saí de casa porque, depois que a minha mãe morreu, o meu padrasto não quis mais que eu ficasse lá; só deixou a minha irmã ficar [...]; a mãe morreu porque tava doente e tossia muito...; [...] meu pai disse que quando sair da prisão, ele vai me colocar na escola e que vou poder morar com ele; [...] tia, ele morre de medo de sangue [...], quando o gerente lá do morro levou um tiro, ele nem quis olhar; eu gostava muito de ir no hospital, [...] minha irmã já ficou lá, [...] tinha umas tias que sempre davam bala para a gente; [...] quando eu crescer vou ser médico!; eu falei que queria uma casa com banheiro do lado de dentro; banheiro do lado de fora é muito ruim, nem dá para tomar banho...; eu também tava morrendo de fome, ainda não tinha comido nada hoje: a rua tava muito ruim, a gente não conseguiu arrumar nada...; eu não gosto (de Copacabana), [...] lá fica cheio de polícia, nem dá para a gente ficar direito, toda hora eles vêm em cima; [...] lá (em Copacabana) é muito melhor de conseguir comida [...], a gente ganha até roupa de marca; [...] na Central do Brasil não fico mais, lá é muito perigoso, os moleques de lá são muito maus; [...] eu também queria ter uma casa, dormir na rua é muito ruim, dá muito medo*.

As ilustrações que acompanham esta parte do texto em diante mostram os rostos dos meninos e não mais vultos. Na primeira delas, eles aparentam surpresa e apontam para algo ou alguém (a *tia*?). Na seguinte, estão todos sorridentes, sentados relaxados em volta de uma mesa, sendo que a *tia* só aparece de perfil, olhando para os meninos que a acompanham. A última ilustração retrata o garçom, curvado para trás, demonstrando certo estranhamento com a situação, enquanto anota algo em um papel.

Depois de comerem a pizza e pedirem sorvete de sobremesa, a *tia* pede a conta, porém, como está *dura*, visto que os meninos a tinham deixado *sem nenhum*, um deles oferece-se para pagar. Após o pagamento da conta, o menino dá o troco para a *tia*, mas ela diz que eles podem ficar com o dinheiro, convidando-os para outro dia comerem mais pizza. Diante disso, quando a *tia* já se afastava, os meninos a chamam para devolver-lhe o relógio.

Como foi dito inicialmente, a proposta do texto é enfocar a infância *de rua*, descrevendo a *realidade brasileira* – trata-se assim uma abordagem sobre o que se convencionou chamar de infância excluída. Assim, para um melhor entendimento sobre as concepções de infância presentes neste livro, destacamos três questões que pretendemos problematizar: 1) a produção de uma infância ‘perigosa’; 2) a concepção da infância como um lugar de inscrição, a partir de um discurso adultocêntrico e 3) o entrelaçamento do texto com o discurso pedagógico multiculturalista liberal ou humanista.

Para a discussão destes pontos, partimos do pressuposto de que, como ressalta Foucault (2004), o discurso não é um simples reflexo dos objetos, mas constitui práticas as quais “formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55). Neste sentido, compreendemos que os textos infantis, como artefatos culturais, produzem determinadas formas de ser, entender, viver e sentir a infância.

O texto analisado, ao narrar histórias sobre a infância pobre, forja modos de ver e compreender a mesma, destacando-se o que denominaremos como a produção de uma infância ‘perigosa’, na qual aparece uma estreita associação entre periculosidade, criminalidade e pobreza. Desta maneira, das cinco histórias, três – *Os meninos e a pizza*, *O menino e o sinal* e *O menino e o fim* – abordam situações de violência cometidas por crianças pobres.

Coimbra & Nascimento (2003) pontuam como, em nosso país, o controle das virtualidades – característico do que Foucault chamou de sociedade disciplinar, na qual o controle não recai apenas sobre o que se é ou o que se faz, mas sobre o que se pode vir a ser ou a fazer – exerce um papel importante na representação da pobreza. Tendo em vista a questão das virtualidades, os pobres são compreendidos em duas categorias,<sup>2</sup> de acordo com uma

escala moral: por um lado, os pobres ‘dignos’, os quais são portadores dos valores da elite e, por outro, os pobres ‘viciosos’, que por não pertencerem ao mundo do trabalho, representavam um ‘perigo social’. Ambas as categorias deveriam ser mantidas sob vigilância constante, visto que mesmo os pobres ‘dignos’ estariam mais vulneráveis aos ‘vícios’, devido à condição de pobreza.

No caso do livro examinado, evidencia-se que sua autora está motivada por uma abordagem pedagógica que visa sensibilizar o(a) leitor(a) a respeito das diferenças de classe, o que é explicitado na contra-capá: *histórias [...] que atraem nossa atenção para essa realidade brasileira, fazendo desarmar o preconceito e despertar a solidariedade*. Apesar desta intenção, as histórias apresentam os ‘territórios dos pobres’<sup>3</sup> como ameaçadores, sendo a rua dos grandes centros urbanos um local de perigo, visto a presença de crianças e adolescentes pobres. Em *Os meninos e a pizza*, a *tia* é assaltada ao voltar do trabalho; em *O menino e o sinal*, um *menininho* [...] *magrinho e raquítico*, [...] *sem casa e sem mãe*, [...] *com uma cara muito brava* [...] e *um pedaço de vidro na mão*, pára junto à janela do carro da narradora e ameaça: *moça, passa o dinheiro e o relógio, senão eu vou te cortar!*; e, na última história, *O menino e o fim*, um menino de *mais ou menos dez anos* está cercado por uma multidão que exige providências de um policial, uma vez que havia roubado a bolsa de uma moça dentro de um ônibus urbano.

Portanto, se por um lado o objetivo consiste em tratar o assunto da infância pobre de forma ‘não-preconceituosa’, as histórias produzem modos de descrever, identificar e compreender uma ‘infância perigosa’, na medida em que as tramas apontam para uma estreita conexão entre a criminalidade e a pobreza, sendo que esta última é utilizada para justificar os atos das personagens: *tia, meu pai morreu, os vizinhos estão juntando dinheiro para enterrar ele. A minha madrasta vive dizendo que eu não sirvo pra nada, que só dou aborrecimento, que meu pai morreu por minha causa, de desgosto. Ai eu saí pra arrumar dinheiro... Eu não ia machucar ninguém, o canivete era só pra assustar. Eu só queria o dinheiro para enterrar meu pai* (*O menino e o fim*).

Embora a presente análise não tenha se voltado para as questões relativas a gênero, é importante apontar que as personagens crianças das histórias que tratam de situações de violência são todos meninos. As formas de nomeá-los são diversas: *moleques*, *peste*, *bandido safado*, *pivete*, *menor infrator*, *menino de favela*. A única personagem menina é a protagonista de uma história que aborda a questão do trabalho infantil – *A menina e as balas* – e as formas de nomeá-la a diferencia dos meninos: *menininha*, *garotinha*, *minha querida*. Além disto, as famílias são apresentadas como ‘desestruturadas’<sup>4</sup>: um *menininho* *que quem é mãe logo vê que ele não tem uma, ou se tem (ou*

*tinha) provavelmente ela não tem tempo nem condições de cuidar dele; [...] eu não tenho casa, moro na rua* (O menino e o livro); *meu pai está na prisão, [...] saí de casa porque, depois que a minha mãe morreu, o meu padrasto não quis mais que eu ficasse lá* (Os meninos e a pizza); *[...] sem casa e sem mãe [...]* (O menino e o sinal); *[...] eu não posso voltar com doce pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu padrasto, [...] lá em casa tem muita gente para comer, tenho seis irmãos [...]* (A menina e as balas); *[...] meu pai morreu e minha madrastra vive dizendo que eu não sirvo pra nada [...]* (O menino e o fim).

Podemos pensar aqui na constituição do que é denominado por Coimbra (2001) como um ‘perfil do perigoso’: no caso, crianças pobres, moradoras das periferias das grandes cidades, preferencialmente do sexo masculino, que vagueiam pelas ruas sem trabalho ou ocupação, provenientes de famílias tidas como ‘problemáticas’ ou ‘desestruturadas’. Desta maneira, para ‘sanar’ a periculosidade, as narrativas indicam caminhos: atenção e solidariedade (Os meninos e a pizza; O menino e o sinal), acesso aos livros e à cultura de modo geral (O menino e o livro), o trabalho (a menina e as balas), a possibilidade de uma nova inserção familiar, por meio da adoção (O menino e o fim). Portanto, o trabalho, a educação e a família são eleitos como formas privilegiadas de ‘corrigir’ os danos causados pela pobreza, produzindo uma infância ‘normal’, ou seja, crianças que freqüentam a escola e sabem ler e escrever, possuem *banheiro do lado de dentro*, têm *casa bonita*, lavam as mãos antes de mexer nos livros, adoram contos de fadas, não vivem *entre os carros*, merecem *umas boas palmadas* quando se comportam mal e *depois uma cama quentinha para consolar suas lágrimas*, comem doces ao invés de vendê-los, brincam nas pracinhas, são limpas e bem vestidas, têm família – especialmente mãe – para cuidar delas.

Esta construção de uma infância ‘normal’ em oposição a uma infância ‘perigosa’, entrelaça-se ainda com a noção de uma essência infantil. Deste modo, na medida em que o livro em questão pretende igualar infâncias desiguais – tomando-se aqui a classe social como foco de análise – sua lógica é formulada dentro de princípios científicos que historicamente caracterizam as crianças a partir de um modelo hegemônico, integrando-se, como assinalam Coimbra e Nascimento (2003), aos valores defendidos pelo liberalismo. Nas histórias isto aparece claramente, sendo que em alguns momentos são realizadas comparações entre as crianças pobres ‘retratadas’<sup>5</sup> e crianças pertencentes às classes médias urbanas, como por exemplo, em O menino e o sinal: *naquela hora* (quando o menino assaltava a narradora em um semáforo, ameaçando cortá-la com um pedaço de vidro) *eu me lembrei dos meus filhos, tão pequeninos quanto ele e, às vezes, tão malcriados quanto.*

[...] Depois de receber o dinheiro e o relógio, *parecia os pequeninhos lá de casa quando tentam me fazer desistir de puni-los por causa de suas travessuras*. E, no final, a narradora, em alusão à primeira história, comenta: *acho que naquela hora, se eu convidasse, ele aceitaria comer uma pizza*.

A partir desta concepção essencializada sobre a infância, para a qual todas as crianças são crianças da mesma maneira, desejam as mesmas coisas (*doces, pizzas, cama quentinha...*) e têm as mesmas necessidades (*umas boas palmadas, uma mãe que cuide ou uma família ‘estruturada’ ...*), o texto desconsidera as relações de poder implicadas na produção de diferenças, utilizando-se principalmente de uma estratégia de normalização. Para Silva (2000) normalizar significa eleger uma determinada forma como desejável e natural, a qual serve de parâmetro para as outras todas. Assim, as histórias tomam como modelo a infância das classes médias urbanas, sendo que a infância pobre – representada como ‘perigosa’ – é desqualificada, devendo ser submetida a uma vigilância constante, no sentido de reconduzi-la ao que seria próprio a uma suposta essência infantil.

Sobre o segundo ponto, a concepção da infância como lugar de inscrição, deve-se assinalar que, de acordo com Duhart (2004), na modernidade definiu-se, a partir do pensamento filosófico, um conjunto de categorias que articularam nosso modo de ver e pensar o mundo. No que se refere à infância, uma elaboração teórica importante surgida na época moderna diz respeito ao processo de aprendizagem, sendo que as mentes infantis são concebidas como matéria-prima na qual se registra o conhecimento – recordemos que, para Locke, as mentes se constituem como tábulas rasas nas quais se inculcam as impressões sensíveis.

A partir desta concepção – que supõe as crianças como seres incompletos, imaturos e necessitados de Educação, a qual busca a conformação de corpos dóceis e úteis ao funcionamento social – a escola adquire um papel central na constituição da infância. A infância passa a ser local de inscrição, depósito dos conhecimentos vistos como necessários para se ascender a uma condição adulta, civilizada, que se contrapõe ao suposto primitivismo infantil. Vê-se aqui uma oposição entre natureza/infância × cultura/vida adulta, sendo que a metáfora da tábula rasa sugere a existência da mente como uma superfície lisa, virgem e idêntica para todos os seres humanos, à espera das inscrições da cultura.

Pensar a infância como local de inscrição, tábula rasa na qual devem ser registradas as marcas da civilização, também remete à concepção hegemônica no pensamento filosófico ocidental de que as crianças, como futuros adultos, são a matéria das utopias, a possibilidade de realização dos sonhos políticos, sendo a educação o

instrumento para alcançar esses sonhos (KOHAN, 2004). A noção da criança como objeto da Educação, colocando-se esta como ‘redentora’ da infância ‘perigosa’, aparece de diferentes modos nas histórias, porém, de forma geral, ressalta-se a escola, o conhecimento formal e o acesso a livros como possibilidade de transformação da vida destas crianças, aproximando-as de uma infância tida como ideal: *a tia ensina as crianças a escreverem seus nomes (Os meninos e a pizza), o menino da Candelária esconde-se na livraria, com a conivência dos funcionários da loja, para ler contos de fadas (O menino e o livro), o menino que assalta no semáforo certamente [...] nem sabia ler e pelo seu jeitinho [...] não era livro o que ele queria (O menino e o sinal).*

A questão sobre a alteridade encontra-se especialmente em refletir sobre o porquê da alterização e objetificação do outro, o que significa dizer que representação e poder não podem ser concebidos separadamente. Trata-se, assim, de indagar: quem tem o direito de representar quem? E, além disto: como se dão as descrições sobre os sujeitos e/ou grupos culturais? (SKLIAR, 2003) Para responder a isto, no caso da infância, ressalta-se que são os adultos quem têm o poder de representar as crianças e essas representações remetem para a noção de seres incompletos e em desenvolvimento (sendo que o ideal a alcançar é a ‘maturidade adulta’). Trata-se, assim, de um ponto de vista adultocêntrico, para o qual “a infância tem sido histórica e socialmente vinculada à idéia de carência, falta, incompletude”, sendo que “este entendimento tem levado à conseqüente idéia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completá-la com o que supostamente lhe falta” (LEAL, 2004, p. 20). Esta compreensão, que associa crianças à falta e adultos a uma pretensa completude, transforma as primeiras em seres incapazes e frágeis, dependentes do cuidado e orientação adultos, generalizando o exercício do poder destes sobre as crianças e tendo nos processos educativos fortes aliados.

Deste modo, em *No olho da rua*, a narradora é uma mulher adulta, que se apresenta como tendo vivido *apenas alguns muitos anos a mais que seus(as) leitores(as)* e que, portanto, sabe *de um monte de histórias que esses(as) não conhecem*. Nas diferentes histórias, aparecem as marcas da classe social da narradora: enfermeira, com dinheiro e relógio, freqüentadora de pizzarias, com casa que tem banheiro do lado de dentro, leitora, pesquisadora sobre contos de fadas, com carro e cama quente, fã de cinema, professora, mãe de crianças que possuem bonecos, carros de controle remoto e gibis. As crianças, por sua vez, são descritas pelos que lhes falta – *banheiro dentro de casa, casa bonita, roupa limpa, cuidados de mãe, livros para ler, cama quente, dinheiro* – ou por características negativas – *sujo, raquítico, magrinho, miúdo, com uma*

*cara muito brava, malcriado, atrevido, precisando de umas boas palmadas, mal vestido.*

Deste modo, a lógica da inclusão × exclusão mapeia uma forma de viver na qual o que está ‘fora’ – no caso, as crianças que vivem, vagam ou trabalham nas ruas e não freqüentam a escola – está submetido a o que Skliar (2003) denomina como “[...] uma espacialidade cuja essência é a de um mundo físico, de um mundo do natural, do biológico, dos subúrbios, do que se encontra em um estado natural ou primitivo, o corpo [...]” (p. 94), enquanto o que está ‘dentro’ – o adulto, de classe média, com acesso à Educação e aos livros, que traduz o que as crianças sentem e pensam através do relato de coisas que *aconteceram mesmo* – responde a uma outra lógica de espacialidade, que abarca o mundo psíquico, o cultural, o humano, os valores, etc.

Como último ponto, tendo em vista que, historicamente, a literatura infantil liga-se de forma estreita a um projeto pedagógico, cabe situar o texto em análise em relação ao discurso pedagógico que o constitui, discutindo melhor a categoria ‘excluído’.

Como coloca Silva (1999), dentro do conjunto das teorias pós-críticas, surgidas a partir dos anos 80 e que vem operar com conceitos relativos à identidade, alteridade, diferença, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros, uma forma da abordagem é o multiculturalismo liberal ou humanista. Segundo o autor, o multiculturalismo é ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que surge como um movimento legítimo de reconhecimento de grupos culturais dominados, também aponta uma solução para os problemas que a diferença provoca para a cultura nacional hegemônica, enfatizando a idéia de tolerância, respeito e harmonia entre as culturas. Nesta visão, as diferenças culturais apenas ocultariam uma suposta humanidade comum.

Duschatzky e Skliar (2001) consideram que se tornou freqüente, na contemporaneidade, a referência ao ‘outro’, vindo ao encontro de um tempo de instabilidade discursiva. Para pensar se esta retórica sobre o ‘outro’ (da qual um exemplo é o multiculturalismo, que vem pregar a tolerância e o respeito à diferença) anuncia (ou não) uma ruptura em relação às formas tradicionais de denominação e representação da alteridade, os autores apresentam três versões discursivas sobre a mesma: ‘o outro como fonte de todo o mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’ e ‘o outro como alguém a tolerar’.

A primeira versão, ‘o outro como fonte de todo o mal’, predominou durante a maior parte do século XX, sendo as diferenças culturais explicadas a partir de traços fixos, essencializados e tomados como constitutivos da natureza humana. A partir disto, a Modernidade inventou estratégias de regulação e controle da alteridade, utilizando-se de uma lógica binária como forma de nomear de diferentes

maneiras o componente negativo da relação cultural e sugerindo sempre a primazia de um termo em relação ao outro: normal × anormal, heterossexual × homossexual, incluído × excluído, adulto × criança, etc. “A alteridade, para poder fazer parte da diversidade cultural *bem entendida e aceitável*, deve despir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas de identidade; deve, em outras palavras, ser como as demais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

A perspectiva que entende os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural sustenta que cada cultura funda um determinado padrão que captura todos os sujeitos de um mesmo modo, ou seja, os sujeitos adquirem identidades plenas a partir de determinadas marcas de identificação, independentemente das relações de poder. As diferenças são, pois, absolutas. Tal suposição fundamenta, para os autores, grande parte do discurso multiculturalista, que toma as diferenças como entidades fechadas. O termo diversidade encobre assim uma tentativa de assimilação, onde o outro é compreendido como alguém que dá um matiz diferente, especialmente a partir de uma ótica folclórica. Assim, “o discurso multiculturalista corre o risco de fixar os sujeitos a únicas ancoragens de identidade, que é como condená-los a não ser outra coisa senão que aquilo que se é, a abandonar a pretensão de todo laço coletivo” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 137).

A última versão discursiva identificada pelos autores, ‘o outro como alguém a tolerar’, convida a admitir a existência das diferenças, trazendo neste convite o paradoxo, pois se trata de aceitar o diferente como princípio, ou seja, mesmo quando os grupos carreguem marcas que causem repulsa às nossas crenças (como por exemplo, os grupos neonazistas que pregam a limpeza étnica). A tolerância, entretanto, além de permitir a omissão, aproximando-se da indiferença, não põe em questão os modelos de desigualdade, nem problematiza as relações de poder.

Entendendo que essa última – o outro como alguém a tolerar – seja a versão discursiva predominante no livro em análise, cabe voltarmos para essa idéia de infância ‘excluída’, para a qual as histórias buscam *atrair nossa atenção, desarmar os preconceitos e despertar a solidariedade*. Skliar (2003) discute a dicotomia incluído × excluído mediante a imagem de um mapa que visa retratar um espaço homogêneo, sólido e puro, no qual fica demarcado um ‘dentro’ – o que está incluído – e um ‘fora’ – o que está excluído. Tal distribuição espacial produz a sensação de que há um lugar determinado para cada coisa e que isto faz parte de uma ordem natural, causando um esfumaçamento do que está nas periferias, visto que o olhar sempre parte do centro, do Mesmo.

Se voltarmos o olhar – o nosso olhar – existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos ‘quem somos nós’ e ‘quem são os outros’ e, finalmente, como nosso olhar acaba por sentenciar ‘como nós somos’ e ‘como são os outros’ (SKLIAR, 2003, p. 71).

Ao descrever o que falta a essas crianças (família ‘estruturada’, casa, livros, carinho, amor, entre outros), o texto constitui formas de ser e viver a infância, rompendo com as fronteiras entre o que é ‘natural’ e o que é ‘produzido’. Ao constituir uma infância que está ‘fora’, também se constitui um ‘dentro’,<sup>6</sup> estabelecendo assim um ser criança que aí deve se reconhecer e ser reconhecido, a partir de uma ordem de classificação do humano.

A literatura infantil produz, portanto, um saber sobre a infância – tanto a que está ‘fora’, como a que está ‘dentro’ –, instituindo determinadas regras e comportamentos que são tidos como verdadeiros: *meninos de verdade*: não são *perdidos, nesta Terra do Nunca às Avestas*, devem ter *uma mãe que tenha condições e tempo para cuidar deles*, [...] devem ser tratados com *pizza, sorvete e doces*, devem levar *umas boas palmadas* [...] quando se mostrarem *malcriados* ou *atrevidos* [...] e depois *uma cama quentinha para consolar suas lágrimas*, devem ter *casa bonita*, [...] *chuveiro*, [...] *banheiro dentro*, não devem *vender doces*, mas *comê-los*.

O vocabulário da tolerância, entretanto, só consegue formular a humilhação daquele que é diferente que não atinge os padrões tidos como ideais (BAUMAN, 1999): as crianças descritas nas histórias não são, assim, *meninos de verdade*. Embora na contracapa a autora diga pretender *despertar a solidariedade*, as histórias lançam sobre as crianças pobres um olhar de piedade, de humilhação – afinal, são histórias *tristes ou quase tristes*, de crianças *que precocemente perdem a infância sem que nenhum Peter Pan, fada ou bruxa possa transformá-los em meninos de verdade*. A partir de um olhar que parte do centro – tomando como modelo as crianças pertencentes às camadas médias urbanas – as histórias desqualificam a(s) outra(s) infância(s), que passam a ser consideradas como desvio e que, portanto, devem ser auxiliadas a transformarem-se em *meninos de verdade*.

Ao postular o discurso da tolerância, o texto naturaliza as desigualdades sociais, desconsiderando as relações de poder que as produzem. A solução das desigualdades é formulada, nas histórias examinadas, a partir de iniciativas individuais, que passam pela assimilação dos diferentes, transformando-os em iguais (isso fica particularmente claro na última história, na qual o menino que roubou a moça no ônibus aguarda, na Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, um pedido de adoção por um soldado da Brigada Militar).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta análise, devemos considerar que, uma vez que os processos de subjetivação referem-se aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que operam no sentido de transformar o ser humano em variadas formas de sujeito, os quais passam a se tomar como sujeitos de suas próprias práticas e das práticas dos outros sobre si (ROSE, 2001), ao descrever a infância, a literatura infantil produz determinadas formas de compreender, falar, julgar, colocar em ação e se relacionar com as crianças. Não se trata, assim, de algo exterior – a literatura infantil – que irá ‘influenciar’ as formas de ver e compreender a infância, mas o próprio discurso que constitui e é constituinte, inventando um ser criança.

Ao compreendermos como se forjam determinadas idéias sobre a infância, fixando seus limites, estabelecendo correlações com outras formas de ver e descrever a mesma, podemos também mostrar o que essas concepções silenciam ou excluem. Não se trata assim de desvelar um outro discurso sobre a infância que estaria ‘por trás’ do discurso explícito, mas “mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2004, p.31). Desta forma, trata-se de indagar como é possível que, na contemporaneidade, sob certas ordens de saber (destacando-se o discurso pedagógico liberal ou humanista) e sob determinadas relações de poder, produz-se, na literatura infantil brasileira, determinadas concepções sobre os infantis e não outras.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- COIMBRA, Cecília. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Rio de Janeiro: Oficina do autor; Niterói: Intertexto, 2001.
- COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Livia. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.C.P.; IULIANELLI, J.A.S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.
- DUHART, Olga G. De tábulas rasas a sujeitos encarnados. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 176-84.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSSA,

Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-38.

FISCHER, Rosa M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-70.

LEAL, Bernadina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 176-84.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, T.T. da. In: **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## NOTAS

- 1 A partir daqui, os termos realçados em itálico buscam visibilizar as citações do livro analisado.
- 2 Esta distinção é feita por Rizzini e utilizada pelas autoras supracitadas em sua discussão sobre a produção de dispositivos que unem a pobreza e a periculosidade.
- 3 Conforme expressão utilizada por Coimbra (2001).
- 4 Utilizamos aqui o termo largamente empregado nos campos da Psicologia, do Serviço Social, da Pedagogia, entre outros, para se referir a famílias que não correspondem ao modelo hegemônico, o que seria causa, no entender de determinados teóricos, de problemas/transtornos/desvios diversos em relação a seus membros. Tal termo costuma ser usado de forma naturalizada, isto é, parte-se da compreensão que existe um modelo familiar ideal, o qual deve necessariamente ser desta forma para que seus membros possam ter um desenvolvimento tido como ‘saúdável’ e ‘normal’.
- 5 Cabe aqui fazer um comentário sobre o uso do termo ‘retratado’: a obra examinada aproxima-se de uma vertente realista em literatura infantil, isto é, não faz uso de elementos mágicos e busca ‘descrever’ a realidade da infância pobre. Entretanto, como afirma Silva (2001), “a eficácia do efeito realista depende precisamente da medida em que consegue ocultar os artifícios, os dispositivos de sua construção, as convenções, os códigos dos quais depende para dar precisamente a impressão de realidade” (p. 15). Faz-se presente, pois, uma concepção de que o texto ‘espelha’ a realidade, a qual pode ser diretamente acessada. Nesta perspectiva, o que se entende por ‘diferença’ encontra-se abstraído de seu processo de produção, tornando-a essencializada.
- 6 Cabe lembrar que “aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do ‘dentro’” (SILVA, 2000, p. 84).