

# GESTOS DE LEITURA EM CURSO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO PARA O CORPO “DIFERENTE” NA LITERATURA INFANTIL

Ivone Silva de Jesus<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo emerge de gestos de leitura decorrentes do exercício de um olhar sensível, e também analítico, para a estreita relação entre a literatura infantil e o corpo diferente. Tem como premissa a relevância do estudo da diferença, e, mais especificamente, da diferença corporal. Empreendemos uma trilha leitora para analisar de que maneira o corpo diferente aparece inscrito/escrito em obras literárias infantis. Interseccionam-se, aqui, as categorias de corpo e diferença, relacionadas à literatura infantil e à sinalização das categorias de análise que emergem no texto literário (etnia, deficiência, doença). Temos como perspectiva metodológica, dentro de uma abordagem qualitativa, a pesquisa documental, visto que as obras literárias visitadas constituem fontes primárias de análise, construindo-se, a partir desse contexto, novos conhecimentos sobre a temática em questão. De posse de um *corpus* de cinco obras literárias infantis, evidenciamos o quanto o texto literário está conectado com o corpo diferente e com as relações sociais, vez que revela a posição dos interlocutores no contexto, não perdendo de vista as relações de poder sobre o corpo biológico/social. As cenas de leitura revelam que as obras literárias marcam a presença do(s) corpo(s) diferente(s) em maior amplitude,

diferente de outras épocas, porém, corpos reivindicantes, ainda, de aparições mais regulares, não deslocadas, desmistificadas. Outrossim, ratificamos a importância da obra literária infantil como elemento precípuo à formação docente e discente e à coexistência entre leitor-formador e leitor em formação, respectivamente, no sentido de contribuir e ganhar a adesão para novos estudos sobre a temática proposta.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Corpo; Diferença.

## Introdução

Celebrar a diversidade, reconhecê-la por meio da diferença, é um desafio posto constantemente a todas as pessoas. A diferenciação é própria da condição humana, porém, é ainda incompreendida, visto que tal incompreensão materializa-se por meio de práticas sociais que repercutem a intolerância, a indiferença, e, sobretudo, o preconceito e a discriminação. O entendimento da diferença, em

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Graduada em Letras Vernáculas/Pedagogia/Língua Italiana pela UFBA. E-mail: ivonesj2@hotmail.com.

suas diversas manifestações, como característica à espécie humana, perpassa pela possibilidade de um olhar mais atento a uma dessas formas de ser e estar no mundo: a diferença corporal.

Nesse contexto, destacamos, daqui por diante, a importância dessa evidência no contexto da relação leitor-obra literária, a partir de nossa própria reflexão, seja como “leitor contínuo”, seja como “leitor-formador”, haja vista que o presente artigo é fruto de estudos de pesquisa desenvolvidos numa ambiência acadêmica (trabalho de conclusão do curso de Pedagogia), constituindo o desdobramento de uma formação continuada docente.

A compreensão do exercício docente sobre o texto literário envolve dois itinerários: o primeiro, o da formação do leitor, entendido aqui como aquele a quem se pretende estimular uma prática leitora profícua; o segundo, o da importância do leitor-formador, o qual irá gestar esse processo de encontro e vinculação ao texto. Do mesmo modo, é importante ressaltar que a formação leitora não se dá de uma única vez, de modo único ou mesmo mecânico. Cademartori (2009) explica que o tornar-se leitor é um processo que leva tempo e acontece de distintas maneiras para diferentes pessoas.

Ler por prazer e ler para constituir práticas de leitura no labor docente são as tramas que compõem o nosso fio de Ariadne para sair do labirinto da indiferença ao diferente, assim, entendemos o acesso à obra literária infantil como um caminho para um encontro pessoal com o texto/contexto, que contemple a fruição e, ao mesmo tempo, nos capte o olhar para a (re)descoberta da diferença e nos inspire à prática da coexistência.

Nossa trilha é percorrida, então, a partir do acesso a cinco obras literárias infantis para perceber como o corpo diferente está inscrito/escrito nestas, e conduzida pelo entendimento de que a literatura é um profícuo instrumento de emancipação, de estímulo à criança para pensar as diversas formas de existência humana. É a presença desses corpos diferentes no interior de cada obra que evoca a literatura como metáfora social, e, em consequência, por meio de uma leitura anunciativa destes, a possibilidade do ler constituir-se em ato cultural político, individual e coletivo.

Nesse caminho de descoberta e compreensão do mundo, apresentamos os nomes dos títulos que protagonizam nossas cenas de leitura: *Um garoto chamado Rorbeto*, escrito por Gabriel, o Pensador e ilustrado por Daniel Bueno; *As cores no mundo de Lúcia*, escrito por Jorge Fernando dos Santos e ilustrado por Denise Nascimento; *Uma viagem inesquecível*, escrito por Marta Reis e ilustrado por Thais Linhares; *O segredo de Lara*, escrito por Helena Kraljič e ilustrado por Maja Lubi; e *Na minha escola todo mundo é igual*, escrito por Rossana Ramos e ilustrado por Priscila Sanson.

Utilizamos a expressão “cenas de leitura” inspiradas em Cademartori (2009): cada cena é esse instante em que embarcamos em “um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria existência da vida real pode ser

compreendida de outro modo” (CADEMARTORI, 2009, p. 45), assim, concebemos as “cenas de leituras” aqui trazidas como a convergência de nossas atividades leitoras, tecidas ao longo de uma vida, e de nossas atividades para a formação leitora, em que pese a assunção de um olhar contemporâneo, que contesta a centralidade e propõe a coexistência plural: da afirmação da diferença e do lugar do outro.

Dessa forma, entendemos que a leitura permeia esse coexistir e inspira-nos a tecer uma linha propositiva, na qual seja germinal e contínua a oferta no âmbito escolar de “obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis [...] a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação” (CADEMARTORI, 2009, p. 65), este, protagonista pretérito, presente e futuro de suas próprias cenas leitoras.

Estreitar a relação com a obra literária pressupõe entendê-la como mais um caminho de descoberta e compreensão do mundo. O encontro com cada obra literária é uma cena de leitura que compreende gestos leitores para captar as reivindicantes presenças do(s) corpo(s) diferente(s). Para tanto, fizemos uma imersão teórica relacionando a literatura infantil, o corpo e a diferença, assim como nos voltamos para outras categorias conceituais de análise que nos captam a atenção no encontro tecido com as cinco obras em questão: etnia, deficiência, doença.

## **1 Tempos da literatura infantil: um dedo de prosa**

A literatura infantil é parte do universo da literatura como um todo, assim cabe-nos evidenciar a função social que a mesma desempenha na formação humana, haja vista que, segundo Candido (1999, p. 82),

[...] na medida em que nos interessa também como experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. [...] é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos.

Sendo assim, compreendemos a importância da estrutura, mas concentramo-nos na obra literária como objeto de conhecimento, como síntese e projeção da experiência humana, para percebê-la, portanto, como texto que possui “força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 82).

A estreita relação entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo, conforme Candido (1999), serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade. Candido (1999) ratifica a função educativa da literatura

que ele define como “muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico” (p. 84).

Portanto, esta função educativa que perpassa a literatura provém da ação que a obra literária exerce, segundo o autor, em camadas mais profundas, o que implica em dizer que a função educativa transcende a noção convencional de uma atividade delimitada, dirigida segundo os requisitos das normas vigentes:

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos, baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1999, p. 84).

A força humanizadora da literatura acontece, então, quando temos a oportunidade de acessá-la através da leitura, numa prática circular e infinita, isto porque, de acordo com Lajolo (2002), a literatura suscita comportamentos, sentimentos e atitudes que alicerçam a construção, a difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo. A literatura é agente na composição de imagens que circulam socialmente.

Nesse contexto, interessa-nos pensar como esse(s) corpo(s) diferente(s) circula(m) em obras destinadas, numa primeira instância, ao público infantil, isto porque, ainda que estejam circunscritas à infância, antes de tudo, são obras literárias, ou seja, podem ser apreciadas por qualquer pessoa, para além de demarcadores etários e/ou geracionais. Lajolo (2002) nos sopra aos ouvidos a importância de perceber a noção de infância como construção histórica, até mesmo para que não sejamos herméticos para o que seja, por exemplo, concebido como literatura infantil ou juvenil:

Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, ambas sociais. E, na condição de satélites de construções sociais, tanto o *infantil* de uma quanto o *juvenil* de outra são conceitos estáveis: o que é literatura infantil, em determinado contexto, pode ser juvenil em outro e vice-versa (LAJOLO, 2002, p. 24).

É essa instabilidade que precisamos entender como própria de nossa condição existencial e humana, somos seres provisórios, frutos de contextos e tempos diversos. Ainda que dinamicamente transformadas em seus conceitos, permanecem a *literatura*, a *leitura*: é a permanência desses dois elementos que, de acordo com Lajolo (2002, p. 24), “constrói a sua estabilidade, sua natureza, sua maneira de ser”.

Historicamente, a partir da década de 20, a obra literária é concebida como resultado de um modo especial de elaboração da linguagem. É a teoria dos formalistas russos que funda a “literariedade” como característica principal para definir um texto como literário, ou seja, como um texto oriundo de um emprego peculiar da linguagem. A pressuposição da obra literária como um veículo de ideias, como uma reflexão sobre a realidade social só acontecerá mais adiante, quando a teoria literária discute o que seja literatura, sobretudo porque a sua materialidade se dá pela linguagem, para o que Eagleton (2003, p. 06) afirma:

Qualquer linguagem em uso consiste de uma variedade muito complexa de discursos, diferenciados segundo a classe, região, gênero, situação, etc., os quais de forma alguma podem ser simplesmente unificados em uma única comunidade linguística homogênea.

Destarte, o conceito de literatura vai além de ser um especial e elaborado uso da linguagem, e é problematizado por meio de uma nova perspectiva, a “de sugerir que a “literatura” pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita, como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (EAGLETON, 2003, p. 09).

O modo pelo qual as pessoas consideram o texto é que o colocará na condição de literário. É essa instabilidade que permeia a definição da literatura como uma escrita valorativa, afinal, a atribuição de valores também é dinâmica, fluída, pois:

Assim como uma obra pode ser considerada como filosofia num século, e como literatura no século seguinte, ou vice-versa, também pode variar o conceito do público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor. Até as razões que determinam a formação do critério de valioso podem se modificar (EAGLETON, 2003, p. 15).

Dessa forma, classificar algo como literatura é um ato intrinsecamente instável, a sociedade lê e reescreve a obra a partir de suas releituras: as versões contemporâneas dos contos de fadas que materializam-se em filmes, animações e em tantas outras obras literárias com seus hipertextos e intertextos são a prova substancial do caráter dinâmico do texto literário.

A(s) nossa(s) forma(s) de ver e valorizar, dessa maneira, não estão dissociadas de nossas relações, porque regidas por uma ideologia, “maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura do poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos” (EAGLETON, 2003, p. 20).

A ideologia, por sua vez, preconiza os modos de sentir, avaliar, perceber e acreditar como elementos de estreita relação com a manutenção e reprodução do poder social, sinalizando que nossas convicções estão apenas no plano do particular, do inconsciente. Isso significa que não estamos apenas propensos à nossa subjetividade: mesmo esta coexiste com formas socialmente estruturadas de ver o mundo, de interpretá-lo. Por tal razão não podemos nos ater, nem mesmo

adotar como único valor para o texto ser considerado literário, a “literariedade”, mas compreender que:

[...] também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízo de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a Literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros (EAGLETON, 2003, p. 22).

Vemos, então, a literatura infantil como possibilidade de refletir sobre essa relação de poder que institui o corpo diferente e que, ao mesmo tempo, é indagada pela transição de um papel pedagogizante e doutrinador para a elaboração de textos mutáveis, flexíveis e plásticos, nos quais começa a pulsar uma vida que não mais “deva ser”, mas que “é” ou que “pode vir a ser”. Essa transição, de acordo com Zilberman (2003), revela a natureza artística da literatura infantil e repercute sobremaneira na produção brasileira mais recente.

No Brasil, a deterioração do governo militar, no final da década de 70, marca também transformações na literatura infantil brasileira. Segundo Coelho (2000), a liberdade criadora que se havia atrofiado no período imediato após Lobato volta a fecundar a criação destinada à criança, isto porque ocorre a desvinculação com o direcionismo didático e a nova literatura infantil, segue as reivindicantes palavras de ordem: *criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica*.

Os anos 70-80 trazem o “boom” na literatura infantil e juvenil, a partir de uma nova concepção de homem: compreendido como ser histórico e produtor de cultura desde a infância, estágio da vida considerado fundamental. Tanto que o objetivo central foi o de atrair o pequeno leitor para o processo de descoberta do mundo. Já os anos 80-90 evidenciam o surgimento de novos escritores e ilustradores. A imagem e a poesia povoam a obra literária infantil: germinam em exuberância livros de poesia, ilustrações que também se transformam em nova forma narrativa, além de outras formas de imagem (desenhos, pinturas, colagens, montagem, fotografia que ganham igual ou até maior importância sobre o texto. Conforme Coelho (2000, p. 134) o “texto” passa a ser a  *fusão de palavras e imagens* (ou narrativa-em-imagens, uma história sem texto), que desafia o olhar e atenção criativa do leitor para a decodificação da leitura”.

Atualmente, a produção literária destinada às crianças continua em franca expansão. Já não pertence predominantemente a escritores e escritoras: juntam-se a essa aventura da linguagem e da experiência humana, artistas plásticos,

*designers* e a tecnologia computacional. É a era da nova literatura infantil, com suas multilinguagens radicadas na palavra.

A literatura infantil, de acordo com Hunt (2010), tem sido estudada com proveito por pedagogos, psicólogos, folcloristas, além de estudiosos da indústria cultural, artes gráficas, psicolinguística, sociolinguística etc. A própria teoria literária, bem como a crítica, campos do saber relativamente novos (HUNT, 2010), tentam dar conta de todos os aspectos do texto, da reação pessoal ao pano de fundo político à linguagem e à estrutura social, o que, mais uma vez, consolida a importância do texto literário infantil como fruto da experiência humana, como um outro modo de dizer-nos e dizer ao outro, nas suas (e nossas) diferentes formas de existir.

## **2 Diferença, corpo e literatura infantil: caminhos que se entrelaçam**

Pensar a diferença como constructo social é também percebê-la no cotidiano, em suas múltiplas dimensões. Segundo Cabral (2006, p. 03-04) “a diferença humana é uma construção teórica da primeira modernidade, um desafio à razão causal em torno do conhecimento do Outro. Sobre essa alteridade têm-se debruçado a antropologia, a filosofia e a literatura”. Importa-nos, então, compreender que a diferença humana, ao longo dos tempos também não constitui-se de forma fixa e estável, mas, revela, sim, natureza essencialmente mutável, especulativa, o que não impediu de ser compreendida de forma equívoca e ideologicamente hierarquizada por hegemonias instituídas e instituintes. A diferença, pensada a partir do corpo “diferente”, é observada, nomeada e classificada.

A visibilização da diferença por meio da literatura infantil nos acena a transição de um caráter didático-pedagógico para uma revalorização do texto literário, haja vista que autores tocam em temas mais profundos, temas da vida (doença, racismo, deficiência, gênero, velhice, política, entre outros) e que são pulsantes na diversidade humana.

Nesse sentido, a literatura infantil, como especial e diferenciada elaboração da linguagem (e da imagem como extensão do texto), não deixa de dar asas à imaginação e também fazer com que a criança possa entender melhor em que contexto social está inserida, percebendo a si e ao outro. Esse entendimento não se configura como uma ação com início, meio e fim: é um processo gradual. A obra literária é um importante elemento, mas não o único, pois, sozinha, por si só, não se basta. Sua leitura também desperta, confunde, omite, escamoteia, não é unicamente redentora, esclarecedora. Outro importante aspecto é a análise do livro literário numa perspectiva política, sem que se descuide do texto artístico, característico da literatura. A busca é contínua, nunca termina. Como leitores-formadores, esta busca é uma prática inerente ao nosso campo de atuação docente.

Dessa forma, o estudo da diferença, mais especificamente da diferença corporal, no âmbito da literatura infantil, requer pensar sobre a dimensão cultural do

corpo. É preciso destacar a influência dos estudos no campo da crítica da literatura infantil e da temática da “diferença” que marcam uma explosiva publicação de obras (nacionais ou traduzidas) cujos temas privilegiam a velhice, a infância pobre, vários tipos de deficiência física e intelectual, questões de raça e de gênero, entre outros (BONIN; SILVEIRA, 2010).

Essa emergência do “diferente” é considerada um fenômeno significativo ao final do século XX: é Coelho (2000) que destaca tal fato quando se refere às mudanças no âmbito da Literatura, da História e da Crítica. A autora fala da crescente importância que vêm assumindo as três áreas de criação literária que, tradicionalmente, eram ignoradas pela cultura oficial: a literatura feminina, a literatura infantil e a literatura da negritude, portanto,

uma inegável emergência do *diferente* – o espaço conquistado pelas vozes *divergentes* no seio da Sociedade e a descoberta da *alteridade* ou do Outro (via de regra, oprimido pelas convenções instituídas) que impedia (ou impede?) ao *eu* alcançar sua verdadeira autodescoberta (COELHO, 2000, p. 89).

Observe-se que a própria literatura infantil é evidenciada como *diferente*, isto porque foram gradativas as mudanças que alteraram o mundo herdado do passado, ou seja, foram relevantes as transformações dos conceitos que definiam, no plano social-econômico-político, a criança, bem como a mulher e a pessoa negra, como também outros segmentos populacionais, em suas condições diversas de existência (índios, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos, entre outros).

É muito evidente o poder que a literatura possui enquanto fonte de conhecimento (DELEUZE, 1997; COELHO, 2000). Nesse sentido, a Literatura Infantil “revela sua essencialidade ou seu valor maior: o de se inventar/construir como *espaço-de-prazer* que se quer, ao mesmo tempo, *espaço-de-conhecimento* subliminar” (COELHO, 2000, p. 127). Essa perspectiva de poder mágico do conhecimento se instala porque a escrita literária revela a vida nas coisas, faz florescer “intenções de vida”, inscreve passagens da vida na linguagem que, por sua vez, constitui as ideias.

A própria expansão quantitativa da literatura infantil no mercado editorial brasileiro, quiçá mundial, (edições e reedições que já atingem vários milhões de exemplares) repercute uma mudança qualitativa na tessitura da obra literária. A compreensão crítica da importância do texto literário como instrumento de formação para a vida é um elemento-chave para a consecução de estudos que envolvam a temática “literatura infantil e diferença”. Essa compreensão crítica envolve o exercício da leitura como uma ação cultural, extensão de modo(s) de ser, uma ação para a *informação*, e, sobretudo, para a indagação de nossa realidade.

Entrelaçar a literatura infantil à diferença implica em inaugurar uma outra tradição, que não a maniqueísta (certo/errado, bom/mau, belo/feio), mas uma tradição que dissipe valores preconceituosos durante muito tempo usados como indicadores na composição de obras literária infantis. Daí a importância de uma

análise pedagógica implicada, crítica e sistemática dos múltiplos usos que podemos fazer do livro literário infantil. Para o que atenta Coelho (2000, p. 153):

No caso da literatura para crianças e jovens podemos dizer que há algumas ideias facilmente detectáveis no conjunto de sua melhor produção. Ideias que estão presentes na literatura em geral e que fazem parte das forças em transformação. Destacamos algumas que nos parece básicas no conjunto da LIJ: a valorização da literatura como experiência humana; a descoberta do poder da palavra; a dialética entre Razão e Imaginação; o caos do mundo moderno, entendido como fenômeno de transformação e a redescoberta do *Eu* na interação com o *Outro*.

A obra literária assume o *status* de lugar: universo, dimensão, espaço no qual a criança tem a oportunidade de redescobrir-se através da descoberta do outro, de transitar entre a experiência individual e a experiência do coletivo, no mundo que a cerca. A literatura volta-se à afirmação da diferença e do lugar do outro. Assim, não há mais como não dizer a *diferença*: o reconhecimento dos diversos recortes dentro da temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, deficientes, entre outros), coloca-nos, de acordo com Gomes (2007), frente a frente com a luta de classes e de outros grupos em prol do respeito à diferença. Isto porque de acordo com Silva (2009, p. 31) “as diferenças são claramente definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado, que é o que lhe dá sentido”.

Assuntos como discriminação, violência, sexualidade, homossexualidade, preconceito, entre muitos outros, até bem pouco tempo atrás, estiveram silenciados na produção literária para os leitores “menores”, uma vez que seus produtores, editores, pais e instituições optaram por lhes representar um mundo quase sempre homogêneo, ordenado, igualitário, como uma desejada projeção de um microcosmo familiar. As escolhas dos temas obedeciam – e, em muitos casos, ainda obedecem – ao conceito que se tinha (ou que ainda se tem) de infância na época e, sobretudo, ao tipo de sujeito que se pretendia (ou pretende) formar (SANTOS, 2011, p. 38).

A pluralidade de referências culturais sugere a assunção de um olhar contemporâneo sobre a diferença. Cademartori afirma que “vivemos tempo de fronteiras franqueadas, convivência de culturas diversas, ausência de centralidade” (2009, p. 53). À criança, ser em constante formação, é preciso oportunizar práticas leitoras que a coloquem em contato com os conflitos que ocorrem no mundo real. O gesto leitor infantil, permeado pela imaginação, pela criatividade, pela subjetividade e mediado pela ação docente torna-se, então:

Atividade estética que cumpre a tarefa de reunir no interior do indivíduo a dispersão do sentido e do efêmero do mundo, construindo através da

emoção e da razão um significado para o acontecimento existencial, o que conduz o indivíduo, em comunhão com o outro diferente dele, na direção de um acabamento, de um completar-se no espaço, no tempo e no sentido. Tarefa essa, que embora construída na relação, só pode ser finalizada quando esse indivíduo retorna ao seu interior e elabora todo o sentido captado no mundo (BAKHTIN, 1992, p. 204-205 *apud* SOUZA, 2008, p. 26).

É a consciência de alteridade, do(s) outro(s) em sua(s) diferente(s) forma(s) de existir que precisa(m) ser dinamizada(s) através de uma prática leitora lúdica. A linguagem literária, mesmo em sua metamorfose de signos e significados, está ligada ao que acontece no mundo, diz o mundo, portanto, cabe ao educador ter uma prática pedagógica implicada, num constante ofício de pesquisador, que busca, analisa e possibilita, sim, o contato com o diferente através da obra literária infantil.

Segundo Le Breton (2013a), a existência do homem é corporal, definida social e culturalmente, corpo que se expõe (por si) e é exposto (pelo outro) em imagens que expressam valores que o distinguem, e falam-nos também da pessoa e das variações que sua definição e seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a outra. O corpo, tanto em seu percurso conceitual, como também em sua(s) diferença(s), também nos ajuda a apreender o presente. Isto porque a evidência de um corpo causou (e ainda causa) o espanto de outro, quando não sua incompreensão,

Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delinea um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências etc. Ela lhe confere sentido e valor. As concepções do corpo são tributárias das concepções da pessoa (LE BRETON, 2013a, p. 08).

Na cultura ocidental, o corpo instituído pela Modernidade é concebido isoladamente do outro, numa estrutura social individualista, separado do cosmo e, principalmente, isolado de si mesmo, isto é, ter um corpo, mais do que ser o seu corpo. É a partir desse isolamento de si mesmo, de ter um corpo e não ser um corpo, porque se é dito pelo outro, que a diferença corporal encontra terreno fértil para ser constituída como elemento de sentido e valor. O individualismo (des)orienta as concepções atuais do corpo, mexendo com toda estrutura social, deslocando as tradições populares locais, elaborando um pensamento racional positivo e laico sobre a natureza, exaltando a história da medicina como “[...] uma espécie de saber, de certa forma, oficial sobre o corpo. Estas são as condições sociais e culturais particulares que lhe deram origem” (LE BRETON, 2013a, p. 09).

Nesse ínterim, em nossas sociedades ocidentais, o corpo é, portanto, o signo do indivíduo, o lugar de sua diferença, de sua distinção; e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, está dissociado dele, porque mais o define em relação ao outro, ao coletivo, do que a si mesmo. Materialmente evidente, o corpo, “construído” dentro de um sistema de valor, posiciona o indivíduo perante a natureza e a outros

homens. O corpo e suas diversas representações refletem um estado social, uma visão de mundo, uma definição de pessoa. Corpo que também alicerça construções simbólicas. Um corpo que parece evidente e, paradoxalmente, inapreensível, porque de um lado é um dado indiscutível, do outro, o efeito de uma construção social e cultural. Tanto o é que não existe apenas uma concepção que o defina.

No que toca à sociedade ocidental, a concepção predominante é a anatomofisiológica, isto é, o saber biomédico que, a partir do Renascimento, faz do corpo “o recinto do sujeito, o lugar de seu limite e de sua liberdade, o objeto privilegiado de uma fabricação e de uma vontade de domínio” (LE BRETON, 2013a, p. 18). A cultura ocidental moderna reduz o corpo, coloca-o como elemento isolado do mundo, etnocentriza suas diversas condições de existência. É o corpo concebido como suporte do indivíduo, fronteira de sua relação com o mundo, ou seja, é a condição corpórea de existir que mediará a relação do homem com o outro.

Essa forma “diferente” de existir, para além da fisiologia dos órgãos, mas a partir do que se apresenta aos olhos, constitui, até os dias de hoje, inclusive (paradoxalmente por mecanismos exclusivos), o corpo como vetor de individuação, quando não de estabelecimento da identidade pessoal. Isto porque tal identidade consiste na igualdade entre o homem (sujeito, indivíduo) com o seu corpo, e também revela a humanidade de sua condição, para o que Goffman (1975) *apud* Le Breton (2013b, p. 86) afirma:

Aquele que pretende a humanidade de sua condição, sem oferecer suas aparências comuns em virtude de suas mutilações, suas deformidades, suas ações imprevisíveis ou sua dificuldade de comunicação, é fadado à suspeita – a ele está prometida uma existência que se desenvolve no palco, diante do ardor dos olhares sem indulgência dos transeuntes ou das testemunhas da dessemelhança. A este, as sociedades ocidentais expressam implicitamente sua humanidade menor, sua alteração simbólica que exige um afastamento ou alguma prova [...]. Qualquer alteração notável da aparência do corpo, qualquer transtorno que afete a motricidade ou a preensão, suscita o olhar e/ou a interrogação e até mesmo de imediato a perturbação, a estigmatização.

Saberes científicos materializados na fisiognomonia e na morfopsicologia associam qualquer não conformidade anatômica ou funcional à não conformidade moral, ou seja, qualquer dessemelhança que distinga um homem de outro torna-se um indício desfavorável que provoca hesitação. A Modernidade assinala a alteração corporal. Ela é pesquisada, armazenada, exposta. O homem, de acordo com Le Breton (2013b), é moralmente reduzido apenas ao estado de seu corpo percebido como um absoluto; é deduzido, de certa forma, pela maneira como aparece aos olhos dos outros.

A anatomia, então, colabora para sinalizar a precariedade do corpo físico e mais, ainda, do corpo social, haja vista que, por exemplo, o homem que tem uma

deformidade suscita um mal-estar que é tanto mais vivo o quanto seus atributos físicos impedindo a sua identificação, ou mais especificamente:

A alteração do corpo remete, no imaginário ocidental, a uma alteração moral do homem e, inversamente, a alteração moral do homem acarreta a fantasia de que seu corpo não é apropriado e que convém endireitá-lo. Essa passagem a um outro tipo de humanidade autoriza a constância do julgamento ou do olhar depreciativo sobre ele, e até a violência contra ele. [...] Se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma determina uma outra definição de sua humanidade. Os limites do corpo esboçam, em sua escala, a ordem moral e significante do mundo. E nossas sociedades contemporâneas cultivam uma norma das aparências e uma preocupação rígida de saúde (LE BRETON, 2013b, p. 87).

Esta preocupação fundamenta um sistema de valores que evidencia normas de aparência e de interação social: julgamentos em torno de traços genéticos, anatômicos e funcionais desvelam-se nas mais diversas formas de representação, bem como de constante vigilância desses corpos. Não apenas o saber biomédico encarregou-se de dirigir o olhar ao corpo, dissecando-o, dizendo de sua distinção em relação ao comum, em suas diversas condições de existir. Foucault (2010) nos adverte sobre o poder da normalização, um poder apoiado nas instituições médicas e judiciárias, e, ao mesmo tempo, autônomo em relação às mesmas, por possuir suas regras.

O poder da normalização e o racismo científico perpetram um discurso, bem como práticas sociais diversas de domínio, segregação, visibilização negativa de toda e qualquer diferença corporal entendida como fora do padrão. A opressão do corpo entranha discursos e materializa-se nas práticas de sociabilidade. E mesmo nestes tempos, como assinala Lobo (2015), em que se questionam as regras de estabelecimento de verdades e erros, a opressão do corpo é contundente, dinâmica, líquida e constante, porque variável, de acordo com o tempo e às circunstâncias.

Sexismo, racismo, ideologias que segregam o corpo com deficiência são algumas das muitas formas de opressão sobre o corpo, portanto, o corpo humano acaba por ser também o resultado de constructos sociais diversos, não se constituindo apenas num ser bio-fisiológico. Essas formas de opressão consolidam-se por outros vieses, como, por exemplo, o do corpo útil para o trabalho, rígido e funcional; o do corpo falsamente belo, padronizado em limites estéticos de peso, altura, cor e forma, em detrimento à rejeição de todo e qualquer corpo fora dessas especificações, fora de todo e qualquer parâmetro de flexibilidade, de possibilidade e de particularidade que essas existências diversas anunciem.

O corpo que não enxerga, que não anda, que não escuta, que apresente qualquer comportamento fora de padrão, proveniente de uma doença crônica, por exemplo, é destituído de sua pessoalidade (de representar uma pessoa), um “ser corpóreo” e não tão somente um corpo que recebe sentenças eternas: considerado

dessemelhante do resto dos indivíduos, não tem a oportunidade sequer de encontrar um ambiente que se ajuste ao mesmo. É um corpo que atua como um personagem social, que se reconhece (ou se desconhece?) na forma como a sociedade institucionaliza-o, fazendo-o assimilar-se e integrar-se ao que considera um “desvio”.

A mesma norma que intenciona aproximar os indivíduos pelo padrão da semelhança traz, essencialmente, a expressão da desagregação e consequente segregação para aqueles que representam o corpo que é diverso, diferente dos demais. Classifica-se, racializa-se, rotula-se, estigmatiza-se, estereotipa-se, estranha-se: é o advento da anormalidade, entendida como uma elaboração histórico-cultural, negativizada, do significativamente diferente.

O estudo da diferença no âmbito da literatura infantil constitui um caminho de ruptura com os estereótipos sociais (e, sobretudo, compreensão destes, de como foram historicamente concebidos e naturalizados) acerca da diferença enquanto “imperfeição” ou lacuna de um corpo idealizado, bem como com a representação de um corpo supostamente inabilitado para a aceitação social plena (estigmatizado) (GOFFMAN, 1988).

### **3 Cenas de leitura**

Nossas cenas de leitura são encontros com cinco obras literárias, dentro de uma abordagem qualitativa orientada pela pesquisa documental, na qual as obras adquirem um valor de documento: compreendido como todo material escrito que possa ser usado como fonte de informação, constituindo fonte primária por serem acessadas, ineditamente, como material de análise.

Em “Na minha escola todo mundo é igual” são muitos os corpos que nos acenam nesta brochura escrita por Rossana Ramos e ilustrada por Priscila Sanson. No projeto gráfico, as imagens sinalizam com expressividade a diversidade corporal através de crianças cadeirantes, crianças com bengalas, crianças negras, crianças gordas, crianças com muletas, idosos, crianças com transtornos de aprendizagem, com síndrome de Down, crianças asiáticas, uma criança indígena ao final do livro, bem como crianças de naturalidades e nacionalidades diversas.

O cenário onde se desenvolve a narrativa poética, estruturada em versos, é a escola, na qual convivem crianças que não enxergam, não falam, não ouvem, não podem andar, com síndrome de Down, que têm tempos de aprendizagem diferentes, de nacionalidades e naturalidades diversas.

Observa-se, ao longo da leitura, um explícito desejo de celebração da diversidade e, por consequência, da diferença corporal, cultural, social. O título atribuído à história “Na minha escola todo mundo é igual” nos impele a refletir sobre a “igualdade” numa via de mão dupla, pois equívocos conceituais podem ser gerados a partir da premissa de igualdade que, numa leitura pouco atenta, o título pode sugerir.

A partir da análise do título ratificamos, então, a necessidade de um olhar mais minucioso para o aceno dado pelo(s) corpo(s) diferente(s): olhar de leitor-formador, para que, ao agregarmos, não excluamos. Nesse sentido, é a igualdade de oportunidades como medida de proteção do direito ao tratamento igualitário que nos interessa aqui entender como emblemática.

A História, quando se trata de posicionamento ideológico, já nos deu vários exemplos de que o princípio de igualdade esteve embutido de ideais de normalização e controle, subjacentes a uma universalidade enganosa, ainda hoje em vigor, haja vista que o movimento de globalização nega a existência de diferenças entre as pessoas. Na contemporaneidade, é o corpo desigual que se rebela e que se identifica com outros corpos, identifica-se pela diferenciação. É na semelhança pela diferença que se consolida a diversidade, conjunto de singularidades que compõem o tecido social.

Na obra “Uma viagem inesquecível” é o corpo negro da personagem Flora que ganha evidência em sua aparição na capa, na sua segunda edição, agora em território brasileiro, em 2012, o que não acontece na primeira edição virtual portuguesa, em 2011. O garoto Pedro é colocado como o protagonista da história, porém, a leitura da narrativa poética não deixa dúvida de que Flora não é uma protagonista secundária, mas solidária a Pedro. É a sua ação, ao longo da trama, que nos aproxima de Pedro, que nos sensibiliza e nos aconchega Pedro ao coração, diante de seu constante mau humor, mais adiante permeado pelo encantamento. Ambos, enfim, protagonizam a obra, numa relação de amizade que nasce a partir da leitura.

A narrativa poética de Marta Reis conta a história de Pedro, um menino sozinho, ranzinza, mal-humorado, preso numa bolha cinzenta, metáfora de seu mundo interior. Egoísta, ele não permitia que ninguém dele se aproximasse, por isso desconhecia a amizade e a vida ao seu redor. O curso de sua história percorre outras margens quando Flora, uma menina, apresenta-lhe um livro. É através da leitura compartilhada e solidária que Pedro, aos poucos, desfaz a bolha e ingressa no mundo da leitura dando asas à imaginação. É a amizade de Flora que solidariamente retira-o da solidão em que vivia.

Na versão física brasileira, o protagonismo da diferença corporal fica evidente na aparição, logo na capa, da personagem Flora, uma menina afrodescendente que constrói amizade com Pedro a partir do simbolismo que é conferido ao ato de ler ao longo da narrativa. Flora ganha força como protagonista porque aparece em várias páginas da história, numa ocorrência de 09 aparições, ora em destaque junto a outras personagens, ora sozinha na página, ou junto a Pedro, em igual tamanho.

Para os leitores em formação, ou mesmo para os leitores-formadores, talvez, tais informações passem despercebidas, no entanto, sobretudo para estes últimos, é preciso chamar a atenção para alguns aspectos, a partir de nossas próprias histórias de leitura recordando quantas vezes vimos crianças negras protagonizando histórias infantis, e como o corpo negro aparecia na obra literária infantil.

Em meio a tantas outras vozes e corpos que nos acenaram neste estudo, nas andanças pelo universo das palavras e das imagens, deparamo-nos com “O segredo de Lara”, único título estrangeiro de nossa análise, traduzido para o português. Escrito por Helena Kraljič e ilustrado por Maja Lubi (ambas eslovenas). Lara nos sussurra do outro lado do mundo.

Narrativa em prosa, conta-nos a história de Lara, uma menina que tem epilepsia. O cenário principal é a escola em que passa a estudar, após o término das férias. Ela teme revelar que tem epilepsia por medo da reação de seus colegas e professora, mas a crise convulsiva acontece na escola e os colegas e a professora presenciam-na.

Muitos corpos reivindicantes foram submetidos às instituições médicas e judiciárias, tecnologias do poder, para constituir uma ordem social (FOUCAULT, 2010) de normalização e controle. E Lara, a partir do medo que revela em descobrir o seu “segredo” no momento de ir à escola, traduz o quanto a normalização aprisiona os corpos em sua(s) diferença(s) diversa(s).

Ao mesmo tempo em que a personagem vive um embate causado pelo conhecimento de sua condição de diferente, percebemos como a narrativa também torna essa diferença acessível ao leitor quando, a diz como “uma pane elétrica no cérebro” (KRALJIČ, 2012, p. 10), porque não a simplifica, mas torna-a, antes, passível de indagação, torna-a presente, figurativa, afinal, mesmo nos dias de hoje, os discursos materializam práticas simbólicas de exclusão, rejeição, marginalização.

Depois de um episódio epilético, quando volta à escola, Lara, cheia de medos, é acolhida pela professora e colegas. Observamos que Lara também reflete um discurso de temor perante a compreensão da diferença pelos seus pares, o que não se encerra como mera ficção, haja vista que muitos pais não revelam dados que não são fisicamente permanentes, quando no momento de matrícula em unidades de ensino, e os docentes só percebem a partir de situações de manifesta sintomatologia (regular ou irregular).

Nesse sentido, fica explícito o desejo de também celebrar a diferença por meio da narrativa, entretanto, também as entrelinhas trazem implícito o temor pela revelação do estigma da crise convulsiva. O estranhamento, a observação assustada dos colegas e a mediação da professora encadeiam-se como elementos que criam uma atmosfera de acolhimento à diferença corporal de Lara, portanto, não é um mero final feliz que simboliza a expressão alegre de Lara, é exatamente saber que não está sozinha.

Seguimos com “As cores no mundo de Lúcia” que nos acena e cativa-nos a atenção, através das linhas escritas por Jorge Fernando dos Santos e das pinceladas em aquarela de Denise Nascimento. Esta narrativa em prosa tem como protagonista, Lúcia, uma menina negra cega, que associa cores a texturas, aos sons, aos sabores, aos cheiros, às sensações e aos sentimentos em vivências do cotidiano.

O protagonismo e a beleza de uma família negra são exaltados a todo momento, bem como o respeito aos mais velhos. O exercício de conhecer o mundo em uma outra condição encontra na arte de Denise Nascimento portas amplamente

abertas. A sinestesia vivida por Lúcia envolve-nos e nos aproxima da narrativa. Em vários momentos é a intensidade que dá o tom do diálogo da personagem com sons, cheiros, texturas, sabores, temperaturas.

Interseccionam-se nesta narrativa as dimensões de raça/etnia e deficiência, convergindo enquanto diferenças corporais que historicamente derivam e diluem-se nas sociabilidades, e, ao mesmo tempo, expressam ideais de uma heterogeneidade “autorizada”, “permitida” da condição humana, nascidas sobre a(s) epísteme(s) de cristalização e legitimação de uma homogeneidade forçosamente idealizada pelo imaginário ocidental.

A narrativa também evoca a superação da deficiência, a partir de uma perspectiva ocidental da visão, visto que escreve e inscreve o corpo que não vê como dotado de um excepcional funcionamento dos outros sentidos, como a audição, por exemplo. Rabello (2003) faz menção à desmistificação do fato da pessoa privada da visão ser compensada pela maior acuidade dos sentidos restantes ao explicar que a teoria da compensação sensorial comprova, cientificamente, que a condição da cegueira não proporciona tal aumento de acuidade sensorial, mas sim o treino sistemático desta.

Importa-nos, então, mediar, para o nosso leitor em formação, o entendimento da cegueira como condição de existência que não pode prescindir da interação com outro a partir do princípio de interdependência e não da negação ou da vitimização. Pertence a nós a oportunidade de desmistificar a cegueira como uma característica física que é “compensada” por outros “dons” sensoriais. Lúcia representa a metáfora do desejo de equidade para uma parcela da infância brasileira que nasce cega e permanece na escuridão de dias e de noites, na completa ignorância de si como sujeito de direito, anos a fio.

A celebração da diversidade encontra, no protagonismo de Lúcia, duas dimensões que se interseccionam: a de raça-etnia e de deficiência. A presença de uma totalidade de personagens negras (Lúcia, familiares e pessoas do convívio da menina), repercute um embate travado desde os tempos do sistema senhorial e escravocrata brasileiro. Lúcia e sua família representam uma outra imagem da família negra brasileira contemporânea. A totalidade dos personagens negros que materializam a obra em questão repercutem, para não esquecer por que aqui estão, vozes e corpos ancestrais que foram “desumanizados” social e institucionalmente (LOBO, 2015), em prol de um ideal colonizatório, civilizatório e, mais à frente, formador de uma cultura “nacional”, hoje, amplamente problematizada.

“Um garoto chamado Rolbeto” visibiliza o corpo de uma personagem que nos acena exatamente pelas suas mãos. Narrativa em versos, esta brochura é escrita por Gabriel, O pensador, e ilustrada por Daniel Bueno. Traz a história de Rolbeto, uma criança polidáctila, que ensina o seu pai a escrever e, a partir desse ato, recompõe uma memória significativa: a do desenho das primeiras letras.

**A exposição da diferença corporal, entretanto, só fica mais explícita após uma leitura conjunta da capa e quarta capa, da mancha gráfica, que**

apresenta a ilustração da polidactilia de Rolbeto. Ao longo da narrativa poética é contextualizada a vida de menino e a descoberta de si na “contança” dos dedos.

Rolbeto é uma criança sem rosto e sem corpo, que chega até nós dito pela poesia e pela ilustrativa polidactilia em uma mão, aquela que fará desde o primeiro até os demais registros escritos de sua vida. Quando a polidactilia, no caso de Rolbeto quirodáctilo (dedos a mais nas mãos), é revelada, também é “deslocada”: em uma das páginas aparece a mão e um rosto estupefato no dedo supranumerário, como símbolo do estranhamento... que percorre tempos e espaços diversos, quando o que está evidência é o que exatamente transcende ao *continuum* biológico e acaba por gerar representações que regulam o ir e vir de todo aquele(a) que apresente uma singularidade além da(s) permitidas na sociabilidade ocidental.

Rolbeto vive o contexto escolar do acesso às primeiras letras, porém, não se detém por muito tempo na autoanálise de tal singularidade e empreende nova tentativa, desta vez, com a mão diferente, logrando êxito na experiência da escrita, o bastante para compreender que uma característica corporal não seria impedimento para realizar a ação de escrever.

Mesmo sendo uma característica física de origem genética e que não compromete o desenvolvimento intelectual de quem nasce com essa condição, é atribuída à pessoa com polidactilia a denominação de “portador de problema” por se tratar de uma “anomalia”. Sugere-se, então, “o quanto antes”, a extração cirúrgica. É importante explicar que a polidactilia não se caracteriza por apenas um dedo a mais, existem casos de até três dedos a mais (nos pés, totalizando-se oito dedos). Artistas famosas como Kate Hudson e Halle Berry são polidáctilas (pés).

O biosaber, de acordo com Foucault (2010) também biopoder, salvaguardando-se a importante contribuição que traz ao desvendar a constituição biológica do homem em suas diversas manifestações corporais, também acaba por consolidar um imaginário que coloca a diferença corporal como algo que precisa ser retirado, extraído, ocultado, maquiado, “fotoshopado”: assim, o corpo passa a estar no centro dos desafios culturais e políticos, porque a medicina ocidental é fundamentalmente uma aposta no corpo utopicamente “perfeito” (LE BRETON, 2013b).

A vergonha de Rolbeto em mostrar a mão polidáctila aos colegas de turma, assim como a desconcertante exposição pública na sala de aula de sua diferença corporal atestam a “perenidade” de visões de mundo que ainda isolam os corpos diferentes que, por sua vez, nos acenam reivindicantes. Rolbeto, Flora, Lúcia e Lara nos acenam e nos repercutem que, se o homem só existe por meio das formas corporais que o colocam no mundo, qualquer modificação de sua forma provoca outra definição de sua humanidade. Dessa forma, como símbolo da sociedade, ao corpo diferente foi instituída uma escala de ordem moral e significante do mundo (LE BRETON, 2013b).

Como leitores-formadores será estratégico perceber, visibilizar e compreender o lugar e a importância desses corpos enquanto manifestação da diversidade humana. O exercício de situar-se em um lugar social, através da leitura, é uma responsabilidade que transcende o plano individual. Outrossim, a teoria literária valida a presença da literatura na escola para além do incentivo à leitura e das demandas individuais. A literatura infantil é mais uma possibilidade de propormos a leitura como contrato cultural (MUNIZ e MORAES, 2007) haja vista também significar as questões de poder que resultam de imposições de sentidos.

A cultura escolar reclama a leitura como fonte de fortalecimento de um currículo que nos torne reagentes, observadores, interdependentes, plurais, responsivos às diferenças e desigualdades, bem como analistas contínuos, quando no papel de leitores-formadores. A reação à imposição encontra no ato de ler a oportunidade de fazer perceber as alteridades presentes, isto porque o texto literário também impacta as normas sociais, pronuncia o mundo que não é uno. Lúcia, como Flora, como todos aqueles que “têm o seu jeito” na narrativa “Na minha escola todo mundo é igual”, como Lara e, finalmente, como Rolbeto, hoje emblematizam coletivos de corpos que por muito tempo encarnaram “existências infames, sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram” (LOBO, 2015, p. 13), por conta de fazerem parte dessa genealogia e dessa rede regular de saber e de poder.

## **Para concluir**

A análise das obras evidenciadas no presente artigo nos remete à importância de uma formação docente para a emergência de novas pedagogias, que promovam e recebam “com outros olhos” a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais: e a literatura infantil pode, sim, e muito, contribuir para este processo.

Intencionamos auxiliar o leitor em formação como indivíduo a alcançar um modo de existência mais solidário, em que a aventura de adquirir conhecimento possa ser uma experiência singular e ao mesmo tempo múltipla, comunitária. **E não deixar que Rolbeto, Lara, Flora, Lúcia passem despercebidos porque, metaforicamente, também nos dizem em nossas tantas limitações, em nossos excessos, enfim, repercutem os nossos modos, tanto diversos, como equivocados, de ver, de ouvir, de saborear, de tatear, de inalar os ares que conduzem nossa estada nessa breve existência humana.**

Nesse sentido, a literatura infantil, nos revela, em palavra e em imagem, corpos diferentes e reivindicantes de mentalidades aptas a acolher a diferença. A produção literária infantil contemporânea se estabelece, também, como lugar de recusa a um consentimento do discurso hegemônico. O texto literário não tem que nos

dizer tudo, mas tudo que nos é perceptível a partir do que vivemos-lemos-vemos, é que nos fará enxergar o que nos foi ocultado. Os tempos são outros. E ignorar o diferente significa invisibilizar a nós mesmos...

## **ONGOING READING GESTURES: POSSIBILITIES OF REFLECTION FOR THE "DIFFERENT" BODY IN CHILDREN'S LITERATURE**

**Abstract:** *This study emerges from reading gestures resulting from the exercise of a sensitive and also analytical look at the close relationship between children's literature and the different body. Its premise is the relevance of the study of difference and more specifically of bodily difference. We undertake a reading path to analyze how the different body appears inscribed/written in children's literary works. Here, the categories of body and difference related to children's literature and the signaling of the categories of analysis that emerge in the literary text (ethnicity, disability, illness) intersect. We have as a methodological perspective, within a qualitative approach, the documentary research since the literary works visited are primary sources of analysis which is building, from this context, new knowledge on the subject in question. With a corpus of five children's literary works, we show how much the literary text is connected with the different body and with social relations, which reveal the position of the interlocutors in the context, not losing sight of the power relations over the body biological/social. The reading scenes reveal that the literary works mark the presence of different body(bodies) in greater amplitude, different from other times, however, bodies claiming still more regular appearances, not displaced, demystified. Furthermore, we ratify the importance of children's literary work as a key element in teacher and student training and in the coexistence between reader-trainer and reader-in-training, respectively, in order to contribute and gain adherence to new studies on the proposed theme.*

**Keywords:** *Children's Literature; Body; Difference.*

## **Referências**

BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. As formas do corpo: marcas da(s) diferença(s) em personagens gordos da literatura infantil. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, jul/dez 2010, p.77-90.

CABRAL, Muniz Sodré de Araújo. Diversidade e Diferença. In: *Revista Científica de Información y Comunicación*. N. 3, 2006, Sevilla, p. 01-13.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Série conversas com o professor)

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antônio. *Revista Remate de Males*. 1999, p. 81-90. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/issue/view/200>. Acesso em: 17 set. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série Nova Consciência)

- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS)
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 01-22.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Obras de Michel Foucault)
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. [Mensagem pessoal]. Mensagem com texto em anexo recebida por <ivonesj@bol.com.br>, em novembro/2007.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Kinipel. São Paulo: Cosac e Naify, 2010.
- KRALJIČ, Helena. *O segredo de Lara*. Ilustr. Maja Lubi. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. 3. ed. Trad. Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. 6. ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2013b.
- LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; MORAES, Giselly Lima de. A literatura na escola como presença de outros. In: MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena Monteiro de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. *Entre textos, língua e ensino*. Salvador, EDUFBA, 2007, p. 165-178.
- O PENSADOR, Gabriel. *Um garoto chamado Rorbeto*. Ilustr. Daniel Bueno. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- RABELLO, Roberto Sanches. Interpretando práticas de produção e leitura: linguagem teatral e deficiência visual. In: *Revista da FACED*. N. 07. Salvador: FACED/UFBA, 2003, p. 199-212.
- RAMOS, Rossana. *Na minha escola todo mundo é igual*. Ilustr. Priscila Sanson. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- REIS, Marta Helena. *Uma viagem inesquecível*. Ilustr. Thais Linhares. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

SANTOS, Jorge Fernando dos. *As cores no mundo de Lúcia*. Ilustr. Denise Nascimento. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Arteletra)

SANTOS, Maria Sirley dos. *Pedagogia da diversidade*. São Paulo: Memnom, 2005.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários*. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

SILVA, Luciene Maria da. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB, 2009.

SOUZA, Luis Fernando de. *Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças pequenas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

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