



abralic

experiências literárias textualidades contemporâneas

LITERATURA INFANTO-JUVENIL DE TEMÁTICA HOMOAFETIVA: PERSPECTIVAS DO ENSINO INCLUSIVO

Benedito Teixeira de Sousa (UFC)
Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

RESUMO: A literatura infantil e a leitura que se faz dela sempre tiveram que conviver com relações de outridade. Seja porque ainda é considerada uma obra literária menor, ou porque é feita por adultos, mas destinadas a leitores infantis, ou porque privilegiaria a função pedagógica em detrimento da estética, a literatura infantil – as teorias que tratam dela, sua didática e crítica – continua suscitando debates e gerando polêmica. Tendo em vista sua inerente condição de alteridade, a proposta deste artigo é chamar a atenção para a tendência do que denominamos aqui de “literatura infantil inclusiva”. Buscamos analisar até que ponto as narrativas criadas para crianças têm abandonado o tradicional intuito pedagógico e se aberto a temas mais polêmicos e complexos, como é o caso da temática homoafetiva. E, por sua vez, se e como esses textos estão sendo utilizados em sala de aula. Para subsidiar nossa análise recorreremos aos estudos de Zilberman (1983), Coelho (2000), Abreu (2006), Facco (2009), Hunt (2015), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Ensino. Outridade. Inclusão. Homoafetividade.

Fazer uma leitura literária, identificar a chamada “literariedade”, avaliar a qualidade estética de um texto e também sua possível função ideológica – se este for um dos objetivos de quem lê – pressupõem sempre uma relação de outridade. Ao adentrar uma narrativa literária, estamos sempre tomando contato com um objeto escrito por uma outra pessoa, com uma outra história, contada por um ou mais narradores (também outros), sobre outros personagens, cujas ideologias, características comportamentais, sociais, culturais também podem ser definidas por uma relação de alteridade. Esta se completa com a ligação que o leitor pode fazer entre esse conjunto de variáveis internas e externas ao texto e o seu próprio contexto de vida, seja para confirmá-lo, rejeitá-lo, imitá-lo, mas quase sempre com vistas a produzir uma reflexão. Destaca Nelly Novaes Coelho, em *Literatura infantil: teoria, análise, didática* (2000): “É, portanto, de uma relação que se estabelece entre o *eu* e o *outro* (tudo que não seja o próprio eu) que nasce a *consciência*, e desta resulta o conhecimento. E, porque a consciência nos leva ao

conhecimento, ela se nos impõe como fator essencial da obra literária”. (COELHO, 2000, p. 50).

Em se tratando do objeto maior deste artigo, a literatura infantil e as possíveis leituras que se fazem dela, a outridade inerente ao texto literário se mostra ainda mais evidente. As narrativas produzidas potencialmente para crianças são quase que em sua totalidade pensadas e produzidas por adultos, com visões de mundo próprias da adultez, recheadas de conteúdos que, imagina-se, sejam adequados ao leitor infantil, cuja configuração sócio-histórica sempre esteve marcada pela alteridade. Trata-se de um ser em formação, com vistas à fase da vida que realmente importa, a dos adultos, se possível livre de vícios e de práticas consideradas perniciosas. Pelo menos desde a Antiguidade ocidental a relação do adulto com a criança sempre foi movida por uma condição de submissão, respectivamente, de regente-regido, ordem-obeidência, protetor-protégido.

Além do que a própria literatura infantil – mesmo que em quantidade de publicações supere em muito a literatura destinada ao leitor adulto – embute desde sempre em sua construção histórica e cultural o fato de ser considerada uma literatura menor, desvalorizada em comparação com o que o que se convencionou classificar como “grande literatura”, “alta literatura” ou “literatura erudita”, que domina o cânone literário ocidental. Divide espaço com a literatura tida como marginal, popular, de massas, feminina, de temática homoerótica.

Não por acaso, pelo menos desde que se começou a pensar em uma literatura propriamente destinada à criança, em meados do século XVII, com os textos educativos de Fenélon, a literatura infantil e sua posterior assimilação pela escola traz fortemente em seu bojo um caráter de moralidade, materializado na manipulação da linguagem, com vistas a doutrinar, deixar uma mensagem pedagógica, de ensinamento, ao pequeno leitor. Como afirma Leonardo Arroyo, em *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes* (1968), as duas principais características da má literatura infantil: são a puerilidade e o tom moralizante. Antes, essa mensagem era mais clara, como nos textos românticos do século XIX, e, atualmente, tornou-se mais sutil, em narrativas que cada vez mais abordam temas considerados polêmicos e mesmo tabus, como é o caso do racismo, da discriminação de pessoas com deficiência, das relações de gênero e da homoafetividade.

Relações e a ocorrência de desejos homoafetivos envolvendo crianças e adultos; homoparentalidade; união estável; adoção de crianças por casais homoafetivos, entre outros, são temas cada vez mais comuns em textos potencialmente escritos e publicados para o leitor infantil. No entanto, diferentemente das primeiras narrativas de cunho fortemente pedagógico, que se estenderam até pelo menos a primeira metade do século XX, as narrativas literárias mais contemporâneas tendem a se caracterizar por um respeito maior às potencialidades de leitura e de ver o mundo próprias da criança. É como afirma Nilma Gonçalves Lacerda, em “Cartas do São Francisco – conversas com Rilke à beira do rio”: “Criança não é miniatura do adulto, sabe-se bem. É um ser pleno na sua especificidade de infante – aquele que não fala. Não fala como adulto, e fala como pessoa. Pessoa para quem o mundo se reinventa continuamente”. (LACERDA, 2001, p. 34).

É justamente esta a pretensão de uma boa parte da literatura infantil contemporânea, que, com mais força a partir da década de 1970, tenta unir a estética com a preocupação de estimular a reflexão sobre os problemas socioculturais e existenciais, com vistas a que a criança de hoje seja um adolescente/jovem/adulto mais libertário e respeitoso das diferenças amanhã. É o que chamamos neste artigo de “literatura inclusiva”. Como afirma Márcia Abreu, em *Cultura letrada: literatura e leitura* (2006), ao comentar o que seria a função primordial do texto literário em geral, a Literatura (com L maiúsculo) – incluímos aqui muitas narrativas destinadas ao leitor infantil ainda que a crítica mais tradicional ainda a considere uma literatura menor – deve ser capaz de tornar as pessoas melhores.

Uma das definições frequentes de Literatura (lembra do L maiúsculo?) afirma que ela é um meio de aprimoramento das pessoas. Para quem adota esse ponto de vista, a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois, ao ler, ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas. As obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas, fazendo que, ao final da leitura, sejamos pessoas mais experientes, mais sensatas, mais justas. Como, em geral, os leitores são levados a se identificarem com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana. (ABREU, 20016, p. 81).

A estudiosa crítica, no entanto, que essa potencialidade extremamente positiva e libertária seja considerada como característica apenas da literatura de qualidade. Ser

uma pessoa melhor, sem dúvidas, não depende unicamente da leitura de livros considerados canônicos e mesmo de qualquer leitura. Muito embora defendamos neste artigo que a literatura inclusiva, com foco em questões de defesa dos direitos humanos, em especial a destinada ao leitor infantil – ainda hoje tida como não canônica e subvalorizada – é sim instrumento de sensibilização e conscientização. “Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”. (ABREU, 2006, p. 112).

Por meio de uma análise sucinta de cinco narrativas da literatura infantil brasileira – *Menino ama menino* (2000), de Marilene Godinho; *O menino que brincava de ser* (2000), de Georgina Martins, ilustrado por Pinky Wayner; *Do jeito que a gente é* (2009), de Márcia Leite e ilustrações de MZK; *Tal pai, tal filho?* (2010), de Georgina Martins, ilustrado por Sergio Serrano; a fábula *O gato que gostava de cenoura* (2012), de Rubem Alves, com ilustrações de André Ianni –, queremos demonstrar exemplos do que chamamos aqui de literatura inclusiva. Textos cujas leituras podem estimular práticas de reinvenção de contextos de vida e de visões sobre práticas consideradas diferentes, marcadas pela outridade, bem como o redimensionamento das consciências. Leituras que apelam para os afetos e para a solidariedade.

Como assinala Vânia Maria Resende, em “Literatura, afeto e memória” (2001), os textos que priorizam apenas o entretenimento, não tocando de forma mais profundamente os sentimentos, banalizam a condição existencial da criança. (RESENDE, 2001, p. 84). É errôneo, portanto, pensar que a criança só é capaz de ler e assimilar textos simplórios e sem densidade. Claro que respeitando suas limitações linguísticas e de vida, a criança é sim capaz de assimilar, simbólica e afetivamente, sem maniqueísmos, rótulos ou preconceitos, construções literárias que enfocam os conflitos existenciais dos seres humanos.

Preferências pessoais, a conveniência do conteúdo para o uso que será dado ao texto e a complexidade linguística são, segundo Peter Hunt, em *Crítica, teoria e literatura infantil* (2015), os principais critérios adotados pelo leitor adulto ao explorar as narrativas literárias infantis. No seu entendimento, para fazer uma leitura gratificante, é preciso que o adulto se renda ao livro “nos termos do próprio livro”, ele deve “ler como criança”. Pois algumas pesquisas indicam que as crianças, por sua vez, são mais

competentes no ato da leitura do que geralmente se supõe. (HUNT, 2015, p. 81). Portanto, é bastante equivocado pensar na literatura infantil e em seu leitor como se fossem de segunda categoria, apenas porque estão fora do cânone. Esse preconceito seria fruto, em grande parte, da forma como as sociedades enxergam as crianças: um ser ainda incompleto.

Ainda que saibamos que muitos enredos literários potencialmente destinados ao leitor infantil continuem sendo movidos por objetivos doutrinários e pedagógicos – criados por adultos que se arriscam a entenderem e a escreverem textos para crianças, referendados por currículos escolares conservadores, muito por conta das exigências de pais e mães que delegam cada vez mais a vigilância sobre seus filhos às instituições de ensino –, pelo menos desde a década de 1970 e com mais regularidade a partir dos anos 2000 tem sido cada vez mais frequente a publicação de livros que trazem, em seus enredos, temáticas existenciais consideradas polêmicas.

É o caso, por exemplo, de narrativas que tratam da condição homoafetiva e de outras questões atinentes à defesa dos direitos humanos e às diferenças entre os indivíduos. Certamente, a aposta mercadológica e editorial em narrativas literárias que denominamos de “inclusivas” se justifica por uma franca possibilidade de vendas. Mas também é preciso levar em conta outro fator, apontado por Marisa Lajolo, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1997), de que é fundamental considerar a infância como uma construção histórica, o que implica, portanto, em perceber que a noção de criança que têm os educadores deve mudar de tempos em tempos. É numa espécie de etecétera que atuaria a literatura, inclusive a classificada como infantil, o que a faz se ajustar, sutil e constantemente, a novos comportamentos, sentimentos e atitudes, reforçando-os ou contestando-os. (LAJOLO, 1997, p. 26).

Tendo em vista essa necessidade de mudança que se apresenta na forma como o leitor infantil deve ser visto e tratado pela sociedade, apontamos aqui também uma provocação para futuros questionamentos, e que tentaremos comentar mais adiante neste artigo: até que ponto tais narrativas com temáticas ainda consideradas tabus social e culturalmente na sociedade brasileira conseguem entrar nos currículos das escolas para o ensino de literatura?

Pois concordamos com a afirmação de Regina Zilberman, em *A literatura infantil na escola* (1983), de que o fato de, historicamente, a literatura infantil ter sido

utilizada como instrumento de doutrinação da criança pela escola não retira desta última sua importância para a consolidação e evolução dos livros destinados potencialmente ao leitor infantil. Ou seja, a escola é “agente de conhecimento” e, ainda que seja muito conservadora em alguns aspectos, propicia, utilizando a literatura infantil como instrumento, o questionamento da realidade por parte de alunos e professores, “(...) seu emprego [da literatura infantil] em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar”. (ZILBERMAN, 1983, p. 12). Para a estudiosa, escola e literatura provarão verdadeiramente sua “utilidade” quando permitirem que a criança possa refletir sobre a sua condição pessoal e, arrisco a acrescentar, que possa compreender e aceitar as diferenças inerentes a elas e a terceiros.

Destacamos brevemente neste artigo narrativas que podem ilustrar bem como a literatura infantil contemporânea tem sido utilizada para abordar temas ainda considerados polêmicos, como é o caso da aceitação das diferenças, no intuito de chamar à reflexão e de discutir a possibilidade de inclusão dos indivíduos considerados fora do padrão normal aceito pelas sociedades ocidentais. Mesmo que, de forma mais sutil, ainda mantenham um certo sentido didático e pedagógico, destacando condutas que seriam consideradas as mais politicamente corretas para as crianças.

Em *O gato que gostava de cenoura*, Gulliver é um gato que nasceu diferente dos outros animais da sua espécie. Felino e por isso primo dos tigres, leões e onças – animais nobres, ágeis, velozes, caçadores e ferozes –, ao invés de caçar e comer peixes, ratos e pássaros, ele gostava de comer cenoura, como os coelhos, animais desprezados pelos gatos, segundo o enredo. Os pais de Gulliver logo perceberam que havia algo errado com o filho tão esperado, pois ele vomitava os “deliciosos ratinhos recém-nascidos, pardais saborosos, peixes cheirosos (...)” trazidos para ele.

Por ser diferente, Gulliver foi levado ao padre, ao psiquiatra e, finalmente, encontrou um professor que parece ter entendido sua condição. A priori, a narrativa de Alves não remete claramente à condição homoafetiva da personagem felina, representada pela alegoria do comportamento e da alimentação diferenciada, mas dá um sinal quando o referido professor diz para Gulliver:

- Os chamados heterossexuais amam o diferente: o corpo dos homens se comove ao ver um corpo de mulher; o corpo das mulheres se comove ao ver o

corpo de um homem. Mas o corpo dos homossexuais, quem sabe se por obra do DNA, se comove ao ver um corpo igual ao seu. Tal como aconteceu com Narciso, aquele do mito dos gregos: ele se apaixonou por sua própria imagem refletida na água da fonte. É tão interessante isso: que nosso sexo seja movido por uma imagem!. (ALVES, 2012, p. 16).

Mesmo que o tema da narrativa seja inclusivo, aborde uma questão ainda polêmica e tabu na sociedade, no final do texto, transparece, mesmo que sutilmente, a intenção de deixar para o leitor uma lição. Não a moral da história no fim da narrativa, como ocorre nas fábulas tradicionais do tipo das de La Fontaine, mas um recado mais discreto. “De repente, Gulliver compreendeu que o professor sabia tudo sobre ele. Sabia e compreendia. Compreendia e não queria consertá-lo, não queria torná-lo igual aos outros. Ele era amigo”. (ALVES, 2012, p. 18).

Já *Tal pai, tal filho?* é uma narrativa em forma de versos livres, rimados, que foca na relação entre pai e filho, este ainda criança, depois adolescente, tendo a mãe um papel secundário. O “menino”, como é chamado durante todo o texto, é criado ouvindo histórias contadas pelo pai sobre homens valentes do sertão. No entanto, à medida que ia crescendo, o menino deixava o colo do pai, que cada vez mais cobrava uma postura máscula do filho e uma profissão digna de um homem de respeito: advogado, jogador de futebol, médico, mecânico, bombeiro, capitão, general. “- Menino, tome cuidado,/ fale grosso, ande direito./ Não mexa assim com as mãos, seja homem; olhe o respeito!”(MARTINS, 2010, p. 06).

No texto de Márcia Leite, *Do jeito que a gente é*, Chico, um adolescente, sabe que tem desejos sexuais por meninos, mas sente medo e vergonha de revelá-los ao pai e aos amigos. Quanto tenta contar para seu melhor amigo, é prontamente rejeitado:

- Ciúmes de mim?! Essa é boa! Vai ver achava que eu era um veadinho como ele! O cara delira, mano. Eu não sou um de vocês!

Achei melhor ficar quieto. Um de nós? Agora, para o Johnny, eu pertencia a outro grupo, outra raça, outra casta, outra sexualidade, outro ser que não era igual a ele. Um ser desconhecido, temido. Um estranho, um intruso, um anormal. (LEITE, 2009, p. 52).

Já em *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins, Dudu era um garoto diferente dos demais porque tinha vontades de hábitos não aceitos de acordo com as exigências de virilidade impostas ao gênero masculino:

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

- Que negócio é esse? Você é mulherzinha?

Os olhos de Dudu se encheram de lágrimas, ele não gostava que ninguém o chamasse assim. (MARTINS, 2000, p. 16).

O menino Toni, de *Menino ama menino*, de Marilene Godinho, ao insistir em brincar de boneca, em vestir roupas coloridas, em gostar de atividades que seriam exclusivas do sexo feminino, é duramente repreendido pelo pai. Toni se queixa:

Se eu visto uma roupa, manda tirar porque é colorida; se grito, manda calar e deixar de ser esporrento; se cuido das plantas do jardim, toma a pá e joga longe. Como se fosse o dono do mundo, baixa leis, macho não faz isso, macho não faz aquilo. Tento me segurar, mas é danado!” (GODINHO, 2000, p. 16).

Embora que sutilmente, os textos aqui analisados tentam passar uma mensagem, um ensinamento de vida ao leitor de que as diferenças podem ser aceitas e não determinam o caráter de uma pessoa.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (1987), defendem que a produção literária infantil contemporânea, ainda que continue se preocupando com discursos de teor educativo, mostram-se mais comprometidas com valores praticamente impossíveis de serem tratados nas narrativas de alguns anos atrás, chamados por elas de “libertadores”.

São, assim, muitas as formas pelas quais o texto infantil contemporâneo busca romper com a esclerose a que o percurso escolar e o compromisso com uma pedagogia conservadora parece ter confinado o gênero. A ruptura acarreta ainda a produção de textos autoconscientes, isto é, de textos que explicitam a assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 161).

É exatamente por ser produto de ideologias, em determinadas épocas e contextos, que a literatura infantil pode muito bem questionar a tradição, contestar padrões de comportamento historicamente instituídos.

Ana Margarida Ramos, no artigo “Saindo do armário: literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade” (2010), defende que o processo de desmistificação de temas tabus, que vem ocorrendo nas narrativas infanto-juvenis, são, provavelmente,

uma das maiores conquistas da moderna produção literária mundial. Estão sendo rompidos limites e deixando de haver solenidade no tratamento de temas considerados desconfortáveis. (RAMOS, 2010, p. 299). Essa libertação é fato, ainda que careça de uma legitimação maior por parte da escola, em especial.

O que ocorre, na avaliação da estudiosa portuguesa, é que muitas narrativas contemporâneas infanto-juvenis com esse viés se propõem a serem subversivas e antidogmáticas, desconstruindo elementos estereotipados. E, para além de adotarem uma postura de apologia e propaganda sobre determinados comportamentos, como é o caso da homossexualidade, buscam desmistificá-los, naturalizá-los, apresentando a possibilidade de pluralização dos afetos, o que, por sua vez, pode ser capaz de prevenir posturas homofóbicas dos futuros adultos.

A literatura infantil brasileira também pode se encaixar nesse contexto de mudanças, saindo de uma visão tradicional para um novo caminho literário. Coelho (2000) aponta o que seriam as características dos enredos literários tradicionais e conservadores antes trabalhados pelos educadores: individualismo forte e competitivo, modelos de virtude; obediência absoluta aos valores consagrados por instituições de poder, como a escola, a igreja, a família, o Estado, a empresa; um sistema que valoriza o ter acima do ser; uma moral dogmática, maniqueísta e religiosa; uma sociedade sexófoba; a reverência ao passado como modelo a ser seguido; a valorização da culpa como concepção de vida; a supremacia da razão; e a caracterização da criança como um adulto em miniatura, porém imaturo.

Já o que a estudiosa brasileira chama de “O novo” na literatura para crianças reúne as seguintes características: valorização do espírito solidário; questionamento da autoridade como poder absoluto; sistema que valoriza o ser acima do ter; responsabilidade e respeito ao direito do outro; uma sociedade sexófila; redescoberta do passado apenas como origem; concepção de vida como mudança contínua; valorização da intuição como motor do conhecimento, e não somente a razão; postura antirracista; e a criança sendo vista como um ser em formação, mas com potencial de se desenvolver em liberdade.

Textos que trazem temáticas polêmicas e pouco ortodoxas, ao contrário do que muitos pensam, encontram um bom canal de recepção entre os leitores infantis. Hunt (2015) reitera que, apesar de terem limitações quanto à linguagem e à estrutura dos

livros, as crianças são mais abertas ao pensamento radical e aos diversos modos de entender os textos.

Constatando que a literatura infantil é cada vez mais utilizada como canais de transmissão de novos valores, menos conservadores, ainda que mantenham um pouco do espírito didático e pedagógico de outrora, é preciso saber como a escola está reproduzindo essa onda de conteúdos mais libertadores na contemporaneidade.

Lucia Facco, em *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil* (2009), afirma que a escola representa um microuniverso social e por isso reproduz as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação. Na teoria é uma coisa, na prática, outra. Pois, ainda que os estabelecimentos de ensino puguem em seus discursos o respeito às diferenças, a solidariedade, a igualdade, o que realmente acontece comumente são violentas ou mesmo sutis manifestações de preconceitos e discriminação.

Tratando as práticas da leitura literária como assessórias – das 144 páginas do documento apenas uma página e meia trata deste assunto – os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação, no que tange aos chamados “Temas Transversais” (que perpassariam todas as disciplinas e atividades escolares), aqui destacando a questão da orientação sexual, por não terem carga horária obrigatória, esses temas são pouco ou nada desenvolvidos nas escolas. Ainda que sejam considerados relevantes para a formação dos alunos, são tidos como menores por não serem priorizados nos PCN.

Não por acaso, Facco (2009) observa que um dos grandes desafios enfrentados pelas crianças e jovens no âmbito escolar é lidar com a discriminação, ou, como se convencionou chamar de alguns anos para cá, com o “bullying”. No que diz respeito à homossexualidade, por exemplo, nas escolas, ainda é vista como uma prática “não natural” ou “anormal”. Os educadores, ao se verem diante de manifestações de sexualidades alternativas, optam por silenciarem.

Facco, em entrevistas realizadas com professores de escolas de todo o país, verificou o que seria uma prática comum: a minimização dos casos de discriminação e preconceito, obrigando os alunos atacados a se calarem diante da violência. Muito desse descaso por parte dos educadores é consequência da postura das próprias escolas, que preferem não incluir em seus conteúdos programáticos materiais que permitam trabalhar

temas relacionados às diferenças e minorias. Em suas entrevistas, a estudiosa constatou ainda que as escolas tentam camuflar ideologias, optando por um posicionamento “neutro”, com vistas a evitarem conflitos.

Os livros didáticos, por sua vez, continuam reforçando os pontos de vista da ideologia dominante burguesa e defendendo o modelo tradicional de família. O resultado é que a maioria dos professores acaba nem sabendo como lidar com as situações de discriminação. Se existe alguma iniciativa de liberalização, é uma postura meramente individual e não institucional.

No entanto, há um alento. Na pesquisa conduzida por Facco, grande parte dos professores tem consciência de que o trabalho de leitura literária pode contribuir para disseminar o respeito ao próximo.

Um dos maiores problemas para a concretização desse potencial da literatura em sala de aula é, conforme as entrevistas realizadas pela estudiosa brasileira, que as escolhas em educação nunca são neutras. Já começam a partir da seleção do material a ser utilizado em sala de aula ou em atividades extracurriculares, geralmente impostos pelas autoridades educacionais. Fica, então, a dúvida suscitada no início deste artigo: até que ponto os livros literários infantis que trazem temas mais inclusivos, mesmo que já sejam considerados um bom filão de mercado, estão sendo utilizados pelas escolas em suas atividades?

No tocante à literatura potencialmente dirigida à criança, o problema é ainda mais complexo, pois envolve, além de educadores e autoridades escolares, a figura dos pais. Muitas mães e pais ainda acreditam, por exemplo, no mito de que falar sobre a homossexualidade em sala de aula pode incentivar seus filhos a adotarem tais práticas. Por isso o medo dos professores em tocar no assunto, fazendo-o, quando acontece, de uma maneira muito indireta.

Do que se tem certeza, hoje, defende Facco, é que é urgente e necessário revisar o cânone utilizado dentro das escolas, “que fazem da educação literária uma disciplina enfadonha para a maior parte dos estudantes”. (FACCO, 2009, p. 174 e 175). Pois, no fundo, o que se quer é assegurar a ideologia de uma sociedade conservadora, que, longe de desejar democracia, esforça-se para manter a desigualdade social. Principalmente sabendo que a literatura infantil é ainda vista por pais, educadores e especialistas como muito importante na formação dos futuros adultos.

Referências

- ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenoura**. Ilustrações de André Ianni. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.
- GODINHO, Marilene. **Menino ama menino**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. Cosac Naify, 2015.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1987.
- LEITE, Márcia. **Do jeito que a gente é**. Ilustrações de MZK. São Paulo: Ática, 2009.
- MARTINS, Georgina. **Tal pai, tal filho?** Ilustrações de Sergio Serrano. São Paulo: Scipione, 2010.
- _____. **O menino que brincava de ser**. Ilustrações de Pinky Wayner. São Paulo: DCL, 2000.
- RAMOS, Ana Margarida. **Saindo do armário**: literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade. Forma Breve, nº 7, Aveiro, 2010, p. 295-314.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 3. ed. São Paulo: Global, 1983.