

Direitos humanos e participação política das crianças: alguns destaques ao papel dos livros e mídias para a infância¹

Heloísa A. Matos Lins²

Construir sua própria vida, construir algo de vivo, não somente com os próximos, com as crianças – seja numa escola ou não – com amigos [...] mas também consigo mesmo, para modificar sua relação com o corpo, com a percepção das coisas: isso não seria, como diriam alguns, desviar-se das causas revolucionárias mais fundamentais e mais urgentes? Toda questão está em saber de que revolução se trata! Trata-se, sim ou não, de acabar com *todas* as relações de alienação – não somente as que pesam sobre os trabalhadores, mas também as que pesam sobre as mulheres, as crianças, as minorias sexuais, etc.[...]³

O papel dos livros e da comunicação na participação política da infância: os projetos de (de)colonialidade em jogo

O SIGNIFICADO DE INFÂNCIA ESTÁ INTIMAMENTE RELACIONADO A UM CONSTANTE PROCESSO DE LUTA E NEGOCIAÇÃO, tanto no discurso público (mídia, academia ou nas políticas públicas, por exemplo) como nas relações cotidianas entre pares e familiares⁴. Do mesmo modo, os materiais simbólicos que são criados e destinados à infância sofrem os mesmos tensionamentos na história.

Nesse contexto, torna-se evidente que a infância é uma construção social que se relaciona de modo direto a outra categoria socialmente definida, a idade adulta, e as mediações nesse âmbito extrapolam os espaços privados, realizando-se no espaço público também criado pela mídia. Assim, como argumenta Rimoli: “[...] é nesse espaço que a sociedade dialoga e busca, *em sua esquizofrenia crônica, culpados pela inadequação das relações entre crianças/adultos, crianças/crianças, adultos/adultos*”⁵.

É nesse mesmo “espaço esquizofrênico” da sociedade altamente falocrática e adultocêntrica que mulheres e crianças foram tornadas, há muito, minorias sociológicas e

¹ Agradeço especialmente ao Prof. Manuel José Jacinto Sarmento Pereira, do Centro de Investigação em Estudos da Criança, UMinho – Portugal, pela interlocução generosa, quando do fechamento deste artigo.

² Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde atua nos cursos de licenciatura da Graduação e de Pós-Graduação em Educação. E-mail: hmlins@unicamp.br.

³ GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

⁴ BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

⁵ RIMOLI, A. O mundo da comunicação e o mundo da criança. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 51-59, maio 2016, p.55, grifos meus.

políticas⁶. Assim, consideradas inferiores – sob vários pontos de vista – precisam ser controladas/tuteladas/governadas, principalmente pelas famílias e pelas escolas.

Nesse entrelaçamento das questões de gênero e também das geracionais, nos dias atuais, sob o manto da “liberdade de expressão” e da “democracia”, tais questões de gênero (dentre outras, certamente) são (re)construídas como uma narrativa que confere perigo à tão reiterada pureza infantil, havendo uma espécie de “intoxicação semiótica generalizada”⁷ e, neste bojo, os direitos de participação das crianças frente a tais assuntos – direitos políticos, portanto – são completamente suprimidos ou fortemente combatidos, quando se supunha sistematizada e assegurada tal participação “[...] na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito”, como preconizado no Marco da Primeira Infância⁸, mais recentemente, dentre outros marcos legais.

Conforme o documento citado, tal participação “tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil”⁹.

Nesse vislumbre da cidadania democratizada, as crianças poderiam ser compreendidas, já no presente, como a renovação do mundo de que falou Hannah Arendt¹⁰, fora ou dentro das instituições escolares, tendo acesso a diversos assuntos, aos artefatos culturais e simbólicos, ouvindo histórias, falando, lendo, desenhando e expressando-se sobre o que as cercam. Isso significa que a própria existência infantil instaura essa possibilidade de renovação, no agora, como Gallo lança em perspectiva sobre o pensamento de Alain e Rancière:

“O povo criança seria a afirmação do *litígio político na escola* [...], a manifestação absoluta do dissenso. Se a escola é uma forma história de dominação, *o povo criança seria o acontecimento político por excelência*”¹¹.

Assim, uma perspectiva da renovação, contrariamente à ideia dos “cidadãos do futuro”, vincula-se a uma aceção de que: “[...] há um mundo por trás da verdade e outro mundo chamado de alteridade. Justamente, a infância é um dos nomes da alteridade. A infância é também um dos nomes que precisa a verdade. A infância é, por fim, um dos nomes cuja verdade *alguns teimam em inscrever sob as portas do mesmo*”¹².

A esse respeito, ao serem projetadas para o futuro, as crianças, no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, das decisões políticas e são resguardadas pelas famílias, salvo no contexto escolar¹³; assim, a “privatização” da infância (Wyness et al., 2004) corresponde a um dispositivo de proteção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista”¹⁴.

⁶ GUATTARI, F. Op. Cit., p.65.

⁷ Idem, p. 65.

⁸ BRASIL. *Lei 13257 de 08 de março de 2016*. (Marco da Primeira infância). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

⁹ BRASIL. Idem.

¹⁰ ARENDT, H. *A crise na educação*. In: Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2005.

¹¹ GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W.O. (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.120, grifos meus.

¹² KOHAN, W. (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 8, grifo meu.

¹³ Ainda que a instituição escolar não abra espaço, efetiva e propositalmente, para a escuta das vozes das crianças. SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, v.1, n.25, p. 183-206, 2007.

¹⁴ Ibidem, p. 188.

A tarefa de renovação desse mundo comum (da percepção e assunção dessa alteridade que pulsa em todos os modos de existência) está cada vez mais distante das gerações atuais, por inúmeros motivos. Temos, diante de nós, um mundo que se reafirma cada vez mais distante das formas não reacionárias de vida e da preservação da dignidade para muitos. Kohan denuncia: “Nossos tempos são hostis a uma infância afirmativa, resistente, duradoura, e esse simulacro de experiência é uma de suas armas prediletas”¹⁵.

Segundo Manuel J. Sarmiento, considerando o longo da história, as distintas representações da infância foram caracterizadas “especialmente pelos traços da *negatividade*, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos”¹⁶: a *idade da não-razão*, *idade do não-trabalho* e da *não-infância*, por exemplo. O autor tem defendido, em companhia de muitos estudiosos da infância, outra perspectiva sobre as crianças, que certamente causa temor e desconfiança em grande parte da sociedade. Além desse sentimento de *morte da infância* e da *pureza infantil*¹⁷, obviamente há uma correlação de poderes, concretizada pelas políticas públicas para a infância que pretendem combater os “riscos” que estariam por vir. Neste sentido, Sarmiento também argumenta que:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais [...] Na medida em que as culturas infantis são interpelantes das visões do mundo dos adultos, questionando muito dos seus adquiridos e interrogando muitas das suas evidências [...] poderemos falar aqui de um outro sentido de negatividade. Uma negatividade positiva: aquela pela qual o mundo social é interpretado e desconstruído em muitos dos seus pressupostos pelas culturas infantis.¹⁸

No mesmo âmbito, Guattari aponta as dificuldades de criação de *linhas de fuga*¹⁹, ainda que minúsculas, para esse enfrentamento (para a defesa de uma positividade da infância; para a assunção de que as crianças (re)interpretam o mundo – e não o copiam mecanicamente – assim como podem e devem ter participação política, ter contato com temas considerados tabu, entre outros aspectos). Assim, também com Guattari, podemos argumentar como a educação da infância e os diversos bens culturais e simbólicos que circulam nesse âmbito – tal como os livros, impressos e eletrônicos, o mercado editorial e midiático, no geral – tornam-se um importante campo de disputa para distintos grupos (para a manutenção ou mudança social). Em outras palavras, poderíamos questionar sobre como tais materiais e mídias podem ajudar no fortalecimento de um pensamento colonial/colonizado(r)²⁰ – que pode até se configurar de modo bastante sutil – ou buscar romper com os mesmos. Como destaca o autor:

¹⁵ KOHAN, W.O. *Infância*. Entre educação e filosofia. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 240.

¹⁶ SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.* [online]. v.26, n.91, pp.361-378, 2005.

¹⁷ BUCKINGHAM, D. (op.cit.) e BUCKINGHAM, D. *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. 1ª. ed. Buenos Aires: Manantial, 2012.

¹⁸ SARMENTO, M.J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005, p. 25.

¹⁹ GUATTARI, op.cit., p.8.

²⁰ A esse respeito, ver QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*, CLACSO, 2005; MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo

A repressão é adaptada de modo que possa ser interiorizada mais facilmente. O que não significa que ela tenha sido suavizada. Suas formas muito óbvias são hoje mal toleradas e por isso o que se busca é uma espécie de *miniaturização do fascismo*. Não se usam mais, necessariamente, cassetetes ou campos de extermínio [...] o que se passa na escola e na família pode ser relacionado. Com efeito, ambas contribuem para esta mesma ‘função de equipamento coletivo’ da força de trabalho, *modelando e adaptando crianças às relações de poder dominante*.²¹

Sarmiento faz análises semelhantes sobre o que chama “administração simbólica da infância”²² quando aponta que os dispositivos simbólicos buscam moldar as gerações mais jovens para a aquisição do estatuto social²³.

Fica evidente, portanto, que a institucionalização da infância, as políticas públicas a ela afeitas e os materiais simbólicos/midiáticos desenvolvidos destinados às crianças terão um papel fundamental nesse âmbito. Como destaca Sarmiento, temos assistido, via de regra, a um poder-saber disciplinar pelo adulto que “educa” a criança, a partir dessa configuração moralizante (e até reacionária diante de muitas minorias – principalmente as de gênero e/ou sexuais²⁴), nos últimos anos (no Brasil e em diversos locais no mundo), de modo bastante acentuado, o que diversos autores têm nomeado também de colonização ou *governo da infância*²⁵, por exemplo, numa acepção foucaultiana.

O que se pretende deprender dessa análise aqui exposta é que os modos de governo da infância e da criação de um pensamento colonizado para as mesmas – como um projeto social e político, desde bebês – não se constroem apenas nas ações cotidianas, mas a partir das semioses também materiais que circulam, que são (re)criadas, a partir desse jogo de poder-saber.

Assim, no atual cenário sócio-político, como obstáculo adicional às possíveis linhas de fuga, o Brasil também tem vivido fortes investidas e ameaças à pluralidade na escola (e para além dela, certamente!). Aquilo que Sarmiento chamou de “administração simbólica da infância” fica evidente, ao ser constituída por orientações normativas, jurídicas e não jurídicas, explícitas ou não²⁶.

Uma das mais explícitas manifestações ultraconservadoras no país é o movimento *Escola Sem Partido*²⁷, com a decorrente proibição da discussão de gênero e diversidade nas escolas, entre outros aspectos, mas que são criadas na esfera social, isto é, não se trata de uma questão

Horizonte, Ed. UFMG, 2003; MIGNOLO, W. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. RBCS. v. 32, n. 94, jun. 2017.

²¹ QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*, CLACSO, 2005, p.65, grifos meus.

²² SARMENTO, M. J., Op. cit, 2005.

²³ Cumpre ressaltar, evidentemente, que tais dispositivos semióticos (aqui destacados pelo que poderíamos chamar de *polo da produção*) concorrem com o papel ativo das crianças (*polo da recepção*), o que não se configuraria como um processo determinante na formação das crianças.

²⁴ Sobre as minorias sexuais como as mais discriminadas dentre as minorias (sociológicas/ políticas), ver por exemplo: MOTT, L. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? *Gênero & cidadania*, 143-256. Campinas: Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero – UNICAMP, 2002.

²⁵ RESENDE, H. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

²⁶ SARMENTO, 2004, apud MARCHI, R.C.; SARMENTO, J. M. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out.-dez, 2017.

²⁷ Segundo o site: “EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Disponível em <http://escolasempartido.org/>. Acesso em 22 fev. 2019.

estritamente escolar. Há toda uma impregnação dessa narrativa de censura que circula socialmente e se (re)cria. As mídias e as comunicações desenvolvidas para as crianças, a partir daí, tendem a tomar um rumo contrário à assunção das diferenças e do “diferente” ou de não colocar as crianças como possíveis protagonistas nesse âmbito do debate político, tal como o Marco da Primeira Infância também preconizou²⁸.

Como Macedo argumenta, há contundente interesse desses grupos conservadores “em economizar a vida e os corpos dos sujeitos, como se fossem ‘pequenos capitais’”²⁹, por exemplo, por meio da implantação da Base Nacional Comum Curricular, no qual vários temas considerados “tabu” são retirados do currículo para a infância (gênero, sexualidade, racismo, entre outros) – “O que caracteriza a normatividade neoliberal, para Brown (2015), assim como para Dardot e Laval (2015), é a *economização da vida com a expulsão do político*”³⁰.

Refletindo mais detidamente sobre o campo da comunicação/ campo semiótico, no tocante à criação dos materiais/mídias para a infância, em direção a mundos outros, de novas subjetividades e sociabilidades, em que a diferença/“o outro” já não causam incômodo ou indignação, Mia Couto pode nos ajudar a avançar quando defende que “ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem”³¹. E quando seria o momento em que estamos mais disponíveis para nos surpreendermos e nos deixarmos escapar? Na infância, quando, segundo ele (com quem concordo), já não é tarde demais: “Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo [...]. [A infância] É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós”³². Quando a diferença, “o outro”, “o diferente” não nos amedrontam e nos colocam em xeque, por completo, podem até nos aproximar. Estamos bem mais abertos, ainda que algo possa nos acontecer.

Muitos exemplos poderiam aqui materializar esse importante papel do acesso à informação e comunicação, onde também se destacam os livros (em seus diferentes suportes e “gêneros”), a literatura nos movimentos de resistência para que se rompa com um regime de autorização discursiva colonizadora, processo que Guattari nomeou de *semiotização* ou “intoxicação semiótica generalizada” e que serve para “[...] enquadrar, ‘canalizar’ – no sentido da teoria da informação [...] que passa cada vez mais pela televisão, pelo cinema, pelos discos, pelas histórias em quadrinhos, etc.”³³ e de como novos/outros discursos/semioses podem instaurar modos distintos de funcionamento do imaginário social (fundamentalmente, um modo decolonial do pensamento), ainda que a arte, a comunicação, os livros e a literatura [para a infância] não tenham essa como única possibilidade.

²⁸ Brasil. *Lei 13257 de 08 de março de 2016*. (Marco da Primeira infância). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

²⁹ MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017.

³⁰ Idem, p. 518, grifos meus.

³¹ COUTO, M. *E se Obama fosse africano?* e outras interinvenções. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

³² Idem, p. 104.

³³ GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 65.

A criação e circulação de livros para a infância: em torno dos “direitos humanos para humanos direitos?” ou “direitos humanos para todos?”

Djamila Ribeiro nos lembra que o lugar que ocupamos socialmente nos impulsiona a distintas experiências e determinadas perspectivas. Sendo assim, apoiada em Grada Kilomba³⁴, ela aponta o medo diante do “Outro” (medo branco, medo machista, medo heterossexual, etc.), quando há o confronto com segredos coletivos e fatos desagradáveis da “história muito suja”. Daí a negação, a “desacontencionalização”³⁵, o esquecimento, a falta de crença ou convencimento. São modos de se manter essas verdades esquecidas. Como denuncia Ribeiro: “Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, ‘mimimi’ ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder”³⁶. Daí o desprezo, repúdios e negações direcionadas a certas manifestações expressas através dos meios de comunicação, dos livros e das mídias dirigidas às crianças, onde as concepções de diferença e alteridade são lançadas.

É exatamente por essas questões que, para muitos, a concretização dos direitos humanos caminha de vento em popa, principalmente após a Declaração Universal de 1948. Os horrores do passado ficaram ali mesmo. Nenhum mal na ordem do dia se compararia àqueles tempos (além do fato de que as crianças – geralmente representadas pelos adultos como ‘a-políticas’ e ‘a-históricas’ – deveriam ser “poupadas” de algumas verdades bastante incômodas, mantendo sua “pureza” constitutiva³⁷ ou até mesmo pela presunção de que simplesmente não entendem desses assuntos e, quando crescerem, descobrirão³⁸). Tais mentalidades satisfazem-se com os direitos postulados/positivados em declarações constitucionais, na contramão do direito de pertencer, efetivamente, a uma comunidade política, que permite a construção de um mundo comum (o *direito a ter direitos*, como destacou Arendt³⁹), assim como rejeitam o direito interpretativo e político “do povo criança”, conforme apontado.

Basta um pouco dessa atenção mais detida para ver/observar as vastas e atuais ameaças e supressões aos direitos fundamentais da existência humana. Ver/observar e sentir junto, de algum

³⁴ apud RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, Letramento: Justificando, 2017, p.11. (Feminismos plurais). Em nota, Djamila Ribeiro explicita: “Uma expressão utilizada pela escritora Toni Morrison, primeira mulher negra a ganhar o Nobel de Literatura, em 1993. Morrison assim descreve seu trabalho como trazendo luz ao “negócio sujo do racismo”.

³⁵ Como Zizek ressalta, essa é uma postura dividida do sujeito em relação a uma entidade, mesmo sabendo que é verdadeira, mas não consegue/pode/deseja aceitá-la. Fala ainda desse fenômeno ocorrido de imediato e também retrospectivamente (na/com a história). In: ZIZEK, S. *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. 1a. Edição - Rio de Janeiro: Zahar, 2017, p. 150.

³⁶ Idem, p. 79.

³⁷ Como tratado no item anterior deste trabalho.

³⁸ apud SKLIAR, C.B. *Escrever e ler para ressuscitar os vivos: Notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita)*. In: KOHAN, W.O. (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

³⁹ apud LAFER, C. *A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, ago. 1997, p. 58.

modo, a dor que dói nos grupos subalternizados e oprimidos por tais violências (muitas vezes também simbólicas). Nesse sentido, não podemos deixar de concordar com Lafer quando diz que “no mundo contemporâneo continuam a persistir situações sociais, políticas e econômicas que, mesmo depois do término dos regimes totalitários, contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum”⁴⁰. Assim, além da proliferação da pobreza e miséria, da violência, dos nacionalismos, terrorismos, limpezas étnicas, estão cada vez mais vigorosos os moralismos e fundamentalismos⁴¹ que revelam toda uma gama de ódio e intolerância ao “outro” (racismos, sexismos, entre tantas dessas manifestações). Como apontado, na grande maioria dos casos, as crianças são um alvo potencial para tais ações dos grupos fanáticos.

Nessa esteira contextual, há um sem-número de terríveis exemplos (nacionais e internacionais) sobre o ódio, a intolerância e os fanatismos de essência conservadora, nacionalista e moralista que têm orientado também as políticas públicas. O medo diante do outro e de seu lugar ao mundo tem feito emergir, portanto, o que de pior havia ficado nos rastros e escombros da história e que muitos supunham haver desaparecido no Pós-Guerra. Para se ter um panorama da gravidade do assunto, considerando apenas os crimes e violações on-line de direitos humanos notificados ao Safernet Brasil, os dados (que certamente não revelam a totalidade dos casos) são alarmantes: nos últimos 12 anos, foram recebidas 3.119.921 denúncias anônimas envolvendo racismo, intolerância religiosa, homofobia, xenofobia, neonazismo, apologia e incitação a crimes contra a vida, entre outras.

Tornou-se evidente que a desfaçatez discriminatória tem assumido muitas facetas ao longo da história (racializada, eugênica, misógina, religiosa, cultural, linguística, por exemplo, como as mencionadas acima) e os subterfúgios ultrageneralizadores encontrados por diversos grupos opressores/colonizadores também foram variados.

Diante do exposto, uma das mais importantes análises que Boaventura de Sousa Santos realiza é a de que a marca ocidental, isto é, liberal do discurso dominante dos direitos humanos, é a que prevalece na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação diversificada dos povos/culturas do mundo, no reconhecimento exclusivo de direitos individuais (com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação), na prioridade concedida aos direitos civis e políticos sobre os econômicos, sociais e culturais, assim como no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico⁴².

De modo similar, para Ramos, a questão do estabelecimento de direitos é tão antiga quanto a história da humanidade pela presença constante da necessidade de definir princípios reguladores das relações sociais, “identificando limites aceitáveis, estabelecendo normas formais/explicítas ou informais/implícitas e definindo formas de controle para a convivência em sociedade”⁴³. Dessa maneira, com a intensificação da complexidade social contemporânea, a definição e explicitação das abordagens normativas tornam-se tarefa cada vez mais difíceis diante

⁴⁰ Idem, p. 55.

⁴¹ Cumpre destacar a posição de Slavoj Žižek sobre as invocações contemporâneas aos direitos humanos imediatamente opostos aos fundamentalismos, quando de fato “deveríamos examinar os modos pelos quais a essencialização fundamentalista dos traços contingentes é ela mesma, uma característica da democracia liberal-capitalista” (s/p). ŽIŽEK, S. Contra os direitos humanos!. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/03/14/contra-os-direitos-humanos-artigo-de-slavoj-zizek>. 2013, s/p. (Publicada originalmente na *New Left Review*, n. 34, julho-agosto de 2005). Acesso em 30 ago. 2017.

⁴² SANTOS, B. S. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B.S.S. (org). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 113.

⁴³ RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan/abr., 2011, p. 192.

da pluralidade de interesses, concepções de mundo e localidades envolvidas. Para a autora, será nesse sentido que o discurso dos direitos humanos é compreendido como estratégico (dado o estabelecimento de consensos internacionais com base na enunciação da universalidade de seus assuntos).

Assim, ainda que tenha sido um considerável avanço nesse campo (imposição de limites à ação do Estado moderno frente ao tratamento dispensado aos cidadãos), a Declaração Universal dos Direitos Humanos engendra a evidência e “certeza de que o acesso à cultura europeia, seus valores, sua ética, sua formação de organização social, política e econômica, é direito inalienável de todo ser humano”⁴⁴.

Será contra essa concepção hegemônica que milhões de pessoas e ONGs têm firmado suas lutas pelos direitos humanos, em defesa de classes sociais e grupos oprimidos, grande parte das vezes vitimizados por Estados capitalistas autoritários. São, portanto, lutas anticapitalistas (explícita ou implicitamente), em torno das quais foram se organizando diálogos interculturais dos direitos humanos.

Temos aqui, portanto, um breve panorama sobre os direitos humanos universais (que fundam a ideia de que somos todos iguais e podemos nos entender sempre) e que anulam a pluralidade de sentidos sobre a vida, dignidade, composição de família e relação familiar, morte, justiça e liberdade, entre outros.

Ramos destaca ainda que não se trata apenas de uma busca por adesão ao consenso, a partir de diferentes aspectos, grupos e interesses em jogo, mas de considerar que os direitos humanos sejam pensados pela afirmação da diferença constitutiva (e não da universalidade humana como um mecanismo “apagador”/normalizador das diferenças), o que chama de abordagem *agonística*⁴⁵. Apoiada por Chantal Mouffe, Ramos⁴⁶ destaca que uma abordagem de direitos humanos orientada pela perspectiva agonística atém-se ao diálogo conflituoso, uma vez que é importante reconhecer que as condições para que diferentes vozes possam ser ouvidas são extremamente assimétricas. Do mesmo modo, “[...] A novidade da política democrática não é superar esta distinção “nós/eles”, mas estabelecê-la de uma diferente maneira”⁴⁷. Trata-se, portanto, de um diálogo que não busca a instituição de um único sentido (da normatividade/mesmidade/da negação/do silenciamento), mas preserva a possibilidade do sentido ambivalente que cede espaço à diferença (*democracia radical* proposta do Mouffe).

Em consonância com os argumentos da autora, a dinâmica nesse espaço (descrita como *prática articulatória* pelos autores em questão) deve abdicar do discurso simplista da igualdade, da inclusão e do universal, portanto⁴⁸. Na mesma direção, deveriam estar as produções artísticas e

⁴⁴ Idem, p. 192.

⁴⁵ A acepção de universalidade aqui – bem como de inclusão e igualdade – não é a relativa ao “direito de todos”, tal como Rosa Luxemburgo também defendeu: “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”. Questionam-se as concepções totalizadoras – do modelo de “homem universal” – que norteiam grande parte das referências aos direitos humanos, assim como uma compreensão sobre inclusão e igualdade que desconsidera os mecanismos capitalísticos de exclusão nesse ínterim, de modo dialético. A esse respeito, ver também SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B.S.S. (org). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003; e SAWAIA, B.B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

⁴⁶ RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan/abr., 2011, p. 192.

⁴⁷ Ibidem, p. 193.

⁴⁸ Idem.

culturais (como os livros dirigidos ao público infantil, no caso aqui tratado, mais particularmente). Os livros para a infância também possuem um protagonismo considerável nesse âmbito. Materializam possibilidades para o devir-mundo, as aberturas para o novo, o impensado, o impossível, através das palavras. O acesso a determinados conteúdos veiculados nesses livros poderia configurar, certamente, uma parte importante da participação política das crianças no exercício da cidadania comum⁴⁹. Daí a urgente criação e circulação de diversas mídias para a infância – de onde aqui destacamos os livros impressos ou digitais – que não ocultem a história e nossa humanidade plural, considerando o protagonismo e capacidade de reflexão ativa das crianças.

Mia Couto destaca o poder da palavra que não apenas pode nomear, mas inventar e produzir encantamentos: “Estamos todos amarrados aos códigos colectivos com que comunicamos na vida quotidiana. Mas quem escreve quer dizer coisas que estão para além da vida quotidiana”⁵⁰.

Em síntese, assumir a pluralidade dos direitos humanos – e do já disposto também pela Convenção dos Direitos das Crianças (Unicef, 1989), destacadamente pelos Artigos 12 e 31 que tratam da liberdade de informação e participação das crianças – como um campo urgente para o mercado editorial (pelos livros) e mídias para a infância, pode significar, entre outros aspectos, assumir determinados temas/ conteúdos considerados controversos, *disruptivos* ou *fraturantes*⁵¹ (numa pauta da inclusão política dessa parcela da população) e garantir que os direitos humanos – que não se referem apenas a determinados grupos (via de regra, majoritários) – não sejam negados e deixados de fora das mídias e do direito de todos (também das crianças) à informação/ reconhecimento e à atuação social.

Breve mapeamento sobre livros para a infância e o direito à informação/ participação política desse público: destaque à temática das diferenças

São encontradas poucas referências de pesquisa sobre a articulação entre direitos humanos, direitos das crianças, diferenças e produção literária para a infância, por exemplo (como uma possibilidade de ampliação de acesso à informação e comunicação pelas crianças, dentre tantas outras formas midiáticas/semióticas, além dos livros de literatura), em que se poderia citar o projeto *literafro*, sobre a temática das africanidades, assim como no campo do feminismo há estudos que evidenciam a trajetória e a luta das mulheres através da literatura, nacional e

⁴⁹ Sobre o direito à participação política das crianças, buscar também as contribuições de Peter Moss. Sobre o papel fundamental da literatura para a infância nesses projetos decoloniais, ver a obra de Ana Margaria Ramos, David Hudd e Blanca-Ana Roig Rechou, dentre outros.

⁵⁰ COUTO, op.cit. p. 14.

⁵¹ Sobre censura simbólica, os chamados temas *heréticos*, *emergentes*, *disruptivos* ou *fraturantes* na literatura para a infância, buscar, por exemplo, a obra organizada por RAMOS, A.M.; MADALENA, E.; COSTA, I. (coord.). *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude*. Porto: Tropélias & Companhia, 2019.

internacionalmente⁵², resistência que também se evidencia em outros grupos subalternizados (LGBTQI+⁵³, surdos e indígenas, por exemplo).

Em busca realizada através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁵⁴, utilizando os marcadores “literatura infantil” e “direitos humanos” (todos os campos para busca), havia 157 ocorrências em pesquisa realizada no mês de julho/2018. Dessas referências, de fato, apenas 01 estava relacionada (indiretamente) às questões aqui esboçadas⁵⁵.

Através dos marcadores “diferenças” e “literatura infantil”, no mesmo período de investigação, apenas 1 resultado foi apresentado: a dissertação de Souza (2011). Quando os termos “livros infantis”, “diferenças” e “direitos humanos” foram lançados em conjunto na busca, não houve nenhuma ocorrência registrada.

Utilizando os marcadores “preconceito”, “literatura” e “infantil” (todos os campos), houve 94 ocorrências. Contudo, apenas 12 pesquisas estavam relacionadas de algum modo às questões aqui apontadas, a partir da leitura dos títulos disponíveis. Destes, destaca-se mais diretamente o trabalho de Buendgens e Carvalho (2014) que investiga como o preconceito e as diferenças são tratados na literatura infantil destinada às salas de aula, analisando 14 obras disponíveis no Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, de 2013. Ainda se pode relacionar a pesquisa “*A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula*”, que relata uma experiência de leitura literária e discussão de temas em torno da diversidade:

Os resultados da análise dos dados evidenciaram que a interação e a mediação entre a obra literária e o leitor podem conduzir as crianças à prospecção, ou seja, à reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas motivadas pela ruptura e pela ampliação do horizonte de expectativas, resultado do trabalho dialógico com a literatura infantil.⁵⁶

⁵² DUARTE, E. A. Faces do negro na Literatura Brasileira. In: ALMEIDA, J.; SIEGA, P. (orgs). *Literatura e voz subalterna: anais*. Vitória: GM, 2013; COELHO, N. N. *Literatura infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Ática, 1993, entre outros.

⁵³ Neste sentido, ver por exemplo, MADALENA, E. Temas emergentes na literatura para crianças: o exemplo das questões transgênero. In: RAMOS, A.M.; MADALENA, E.; COSTA, I. (coord.). *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude*. Porto: Tropélias & Companhia, 2019.

⁵⁴ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Cumpre ressaltar que uma busca preliminar foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) entre os meses de junho e julho/2018, com os descritores “literatura infantil” e “direitos humanos”. Nos 150 registros iniciais (apenas títulos considerados), não foram encontrados trabalhos em que houvesse correlação temática em torno da produção editorial. Do mesmo modo, foi feita uma busca inicial com os descritores “literatura infantil” e “diferenças”. Nas 100 primeiras ocorrências, destaca-se o trabalho de PEREIRA (2014), por estar mais diretamente relacionado ao problema aqui esboçado, por discutir como a literatura infantil vinha abordando, nas produções atuais, questões como identidade, gênero e etnia, utilizando o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). PEREIRA, I. S. S. *Literatura infantil na perspectiva dos estudos culturais: por uma infância plural*. 2014. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina). UNISUL, Palhoça, 2014.

⁵⁵ AZEVEDO, N. M. S. *Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula*. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

⁵⁶ SILVA, V. S. *A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula*. 2013. 144p. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Universidade Federal da Paraíba, 2013.

Buendgens e Carvalho (2014), através de uma análise teórica pautada pelos pressupostos histórico-culturais em torno da diferença e a leitura dos resumos do PNLD, destacam:

Os personagens ilustrados nas histórias são retratados, em sua maioria, por crianças de cor branca e do sexo feminino, sendo personagens que carregam o estereótipo de herói que, diante das adversidades, provocadas em tese pelas diferenças, encontram forças para superar as situações e os conflitos que porventura enfrentam. As origens das diferenças identificadas, em sua maioria, são provocadas por causas individuais ou naturais, ou seja, *poucas obras problematizam a questão das diferenças pela via das condições sociais [...]*, enquanto se falar das diferenças de forma superficial, explicadas pelas dessemelhanças (diferenças) individuais, servirão apenas para reforçar a passividade, a obediência e a submissão que atendem e reforçam as necessidades de uma ordem social injusta e desigual⁵⁷.

Os demais trabalhos encontrados (10 no total) tratam de questões de identidade cultural/subjectiva/ minoritárias mais específicas (questão negra, LGBTQI+, destacadamente) tendo como foco a literatura infantil. Através da plataforma Capes de Teses e Dissertações⁵⁸, a partir de uma leitura dos títulos pesquisados inicialmente, parece haver a mesma tendência no tratamento dos direitos humanos via literatura infantil, ou seja, a ênfase em questões de identidade cultural/subjectiva/ minoritárias mais singulares.

Considerando discussões mais específicas (mas que se abrem em direção ao papel das editoras), Araújo (2017) aponta por exemplo a trajetória de personagens negras na literatura infantil brasileira que, historicamente, vem marcada por aspectos encontrados também na literatura “adulta”, isto é, “pelo racismo, configurado de maneiras diversas: por meio de estereótipos, sub-representação, exotismo ou, ainda, por total invisibilidade”⁵⁹. A autora destaca que, de modo geral, ainda que os resultados tenham indicado significativa mudança na produção literária infantil brasileira no que se refere à representação de personagens negras, os problemas relacionados à hierarquização entre brancas/os e negras/os e a reificação de estereótipos se mantêm.

Nesse sentido, a temática mais ampla dos direitos humanos e a literatura infantil (como um dos materiais simbólicos destinados à infância, dentre tantos outros) revela-se num número reduzido de pesquisas em nível nacional, até o momento, e pouco se conhece sobre como as obras

⁵⁷ BUENDGENS, J. F.; CARVALHO, D. C. O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 591-612, jun. 2016, p. xi, grifos meus.

⁵⁸ Ver nota anterior.

⁵⁹ ARAÚJO, D. O. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. *TOM 125 Caderno de Ensaios da UFPR*, v. 3, p. 20-42, 2017.

e editoras têm representado e eleito as diferenças e os direitos humanos (isto é, a partir de uma perspectiva universalista ou através de uma aposta agonística, como discutido por Ramos, 2011, e anteriormente aqui destacado).

Sobre possíveis contribuições da criação de mídias/livros decoloniais para a infância: ao modo de uma pedagogia da pergunta

Com foco nesse panorama das políticas públicas e da governamentalidade/normatividade⁶⁰ impostas também às crianças e ao livre pensamento, pode-se indagar sobre como o mercado editorial tem se posicionado através de suas escolhas de produção/ publicação. Nessa direção, quais diferenças, por exemplo, seriam as “eleitas” para a veiculação bibliográfica ao público infantil e às escolas? Como tais diferenças seriam reproduzidas e tratadas (se e como o “outro”, o “diferente” surgiria)? Quais os autores selecionados nessa frente pelas editoras? Quais seriam seus “lugares de fala”? Através desses mapeamentos, o que poderíamos perceber como tendência na produção cultural/midiática/editorial brasileira para o público infantil, em torno da discussão da diferença? Que lugares o “outro” seria colocado para a criança e, assim, quais motivos teríamos como sinalizadores? Que preconceitos poderiam ainda ser mantidos às crianças, dado o silenciamento ou negação por essas instituições? Quais seriam as diferenças construídas, permitidas e/ou vetadas ao público infantil? Haveria redução, através desse mercado, das possibilidades de agenciamento e de poder por parte da infância? Haveria espaço para uma nova ordem social/local provisória (mas não muito!) e em movimento, criando fluxos para devires do desejo⁶¹, de micropolíticas desestabilizadoras⁶² e aberturas, considerando alguma lógica de mercado capitalista (livros apenas como mercadoria⁶³, por exemplo)? Como encontraríamos, nesse âmbito, o silenciamento, a negação ou a “desacontecimentalização” acima referida? Quais as perspectivas em torno da questão “crianças (re)produtoras das concepções sobre direitos humanos” e os processos de rompimento/exclusão relativos (sobre seus direitos e dos outros/as) e o papel da comunicação (e dos livros) nesse âmbito? Considerando ainda uma concepção clássica de cidadania que recusa o estatuto político às crianças, como salientado por Sarmento, Fernandes

⁶⁰ Ver mais detidamente a respeito em MARCHI e SARMENTO, op.cit, e RESENDE, op.cit., por exemplo.

⁶¹ Para Guattari, seriam “formações coletivas do desejo” que se dão em escala individual, grupal e até de conjuntos mais amplos. GUATTARI, F. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 188.

⁶² Numa dimensão *desejante*, a análise micropolítica só pode ser levada pelos indivíduos e grupos concernidos, no cruzamento de diferentes modos de apreensão de uma problemática. Mas os modos não são apenas dois: “sempre haverá uma multiplicidade [...] segundo a composição dos agenciamentos, segundo os momentos que vão e vêm” Guattari, F. op. cit., p. 155).

⁶³ A respeito, ver BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

e Tomás (2007), haveria algum indicativo de produções contra hegemônicas em que as crianças teriam algum espaço no polo da produção? Quais são algumas dessas obras selecionadas, mais recentemente, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE, por exemplo? Como tais práticas culturais de circulação ampla podem ser interrogadas, na medida em que ensinam a criança sobre o “diferente”, e o que deve ou não deve ser visto e/ou aceito por ela? Que “regimes da verdade” sobre as diferenças estão (re)instaurados e se fazem circular como formas de poder também sobre a infância? Enfim, muitas questões que movem nossa atenção para os problemas aqui já expostos...

Diante do exposto nesse breve panorama, pretendeu-se levantar alguns questionamentos na direção das diferenças, dos direitos humanos e o acesso a esse tipo de informação e comunicação pelas/para as crianças, ou seja, discutir a acessibilidade que instauraria um campo de atuação político das/para as crianças. Nessa direção, é importante que possamos acompanhar verdades/poderes/saberes (em torno das desigualdades e dos direitos humanos) que estão em circulação pelos livros infantis, na literatura para a infância e demais mídias, assim como o mapeamento do que foi e/ou está sendo apagado e/ou até desconstruído. É preciso, portanto, encontrar elementos para se refletir acerca de alguns (im)prováveis motivos desses acontecimentos (a produção de verdades/poderes/saberes encontrada) e ajustar o foco em torno do(s) objeto(s) que poderão também ser assumidos por futuros estudos e práticas sociais.

A exemplo do movimento *Cúpulas Mundiais de Mídia para Crianças*⁶⁴ (que teve seu primeiro evento na Austrália, em 1995, passando pela Inglaterra, Grécia, Brasil e África, por exemplo⁶⁵, para além do proposto sobre as mídias impressas e digitais nesses encontros, seria importante fortalecer a participação de crianças e jovens também na discussão sobre o papel dos livros nesse contexto. No evento ocorrido no Rio de Janeiro, em dezembro de 2005, o *I Encontro Internacional de Mídia - Rio Mídia*, por exemplo, houve um importante passo na articulação dos âmbitos da animação, mídia impressa, da televisão e das novas tecnologias⁶⁶.

Pensando nessas possibilidades de ampliação e discussão sobre a produção simbólica para/com as crianças e jovens, acredita-se que outras concepções em torno da diferença e dos direitos humanos, numa acepção agonística, poderão ser colocadas em evidência e problematizadas pelos estudos e práticas nesse âmbito, de modo a contribuir também para a compreensão de alguns meios contemporâneos de construção e representação da infância e dos direitos infantis, no que se refere à abertura (ou não) para a pluralidade e alteridade como constitutivas de nossa humanidade, para a construção (mesmo que inicialmente utópica) de um mundo menos injusto, por meio dos livros e das mídias. Que voltemos nossos olhares e atenção para esse (não) lugar das diferenças que são endereçadas às crianças.

Referências

- ARAUJO, D. O. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. *TOM UFPR*, v. 3, pp. 20-42, 2017.
- ALMEIDA, J. Perspectivas pós-coloniais no Brasil: ancoragens e especificidades do campo literário. In: ALMEIDA, J.; SIEGA, P. (orgs). *Literatura e voz subalterna: anais*. Vitória: GM, 2013.

⁶⁴Algumas informações disponíveis em: <https://culturamidiaeducacao.blogspot.com/2009/12/cupula-mundial-de-midia-para-criancas-e.html>. Acesso em: 11 jan. 2019.

⁶⁵Destacado por Rimoli, op.cit.

⁶⁶Ver programação completa em <http://www.ojornalista.com.br/news1.asp?codi=1482>. Acesso em: 12 jan. 2019.

- ARENDR, H. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AZEVEDO, N. M. S. *Leitura literária e transdisciplinaridade : uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula*. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. *Lei 13257 de 08 de março de 2016*. (Marco da Primeira infância). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.
- BUENDGENS, J. F.; CARVALHO, D. C. O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 591-612, jun. 2016.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, D. *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. 1ª. ed. Buenos Aires: Manantial, 2012
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Ática, 1993.
- CORRÊA, M. (orgs). *Gênero & Cidadania*. Campinas, SP. *Pagu/ Núcleo de Estudos de Gênero – Unicamp*, 2002.
- COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n.2, pp.66-77, mai./ago., 2014.
- COUTO, M. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DUARTE, E. A. DUARTE, E. A. Faces do negro na Literatura Brasileira. *In: ALMEIDA, J.; SIEGA, P. (orgs). Literatura e voz subalterna: anais*. Vitória: GM, 2013.
- GALLO, S.; VEIGA-NETO, A.(orgs). Infância e poder: algumas interrogações à escola. *In: KOHAN, W.O. (org). Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- KOHAN, W.O. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOHAN, W.O. (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 55-65, Ago., 1997.
- MACEDO, E. As demandas conservadores do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, pp.507-524, abr.-jun., 2017.
- MARCHI, R. C.; SARMENTO, J. M. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, pp. 951-964, out./dez., 2017.
- MADALENA, E. Temas emergentes na literatura para crianças: o exemplo das questões transgênero. *In: RAMOS, A.M.; MADALENA, E.; COSTA, I. (coord.). Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude*. Porto: Tropélias & Companhia, 2019.
- MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS*. Vol. 32, n. 94 junho, 2017.
- MOTT, L.. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? *Gênero & cidadania*, 143-256. Campinas: *Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero – UNICAMP*, 2002.
- PEREIRA, I. S. S. *Literatura infantil na perspectiva dos estudos culturais: por uma infância plural*. 2014. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2014.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*.
- RAMOS, A.H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011.
- RAMOS, A.M.; MADALENA, E.; COSTA, I. (coord.). *Tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude*. Porto: Tropélias & Companhia, 2019.
- RESENDE, H. *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- RIMOLI, A. O mundo da comunicação e o mundo da criança. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 51-59, 2 maio 2016.
- RODRIGUES, C.; BORGES, L.; RAMOS, T. R. O.(orgs). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B.S.S. (org). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. RJ: Civilização Brasileira, 2003.
- SARMENTO, M.J. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005, p. 25.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, v.1, n.25, pp. 183-206, 2007.
- SARMENTO, M. J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*. UNIPOP, 2012. Nº 2: 45-49.
- SAWAIA, B.B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª. Ed. RJ, Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- SILVA, V. S. *A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula*. 2013. 144p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2013.
- SKLIAR, C. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: Notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). In KOHAN, W.O. (org). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOUZA, F. C. *Como lobo na pele de cordeiro: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência*. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Nova Iorque: UNICEF. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 20 maio 2019.
- ZIZEK, S. Contra os direitos humanos! Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/03/14/contra-os-direitos-humanos-artigo-de-slavoj-zizek>. 2013, s/p. (Publicada originalmente na New Left Review, n. 34, julho-agosto de 2005). Acesso em 30 ago. 2017.
- ZIZEK, S. *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. 1a. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Recebido em: 14 de janeiro de 2019

Aceito em: 7 de abril de 2019